


PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA: DA CORREÇÃO AO INVESTIMENTO NA APRENDIZAGEM

PROCESSES TO NORMALIZE DISABILITIES: FROM CORRECTION TO LEARNING INVESTMENT

PROCESOS DE NORMALIZACIÓN DE LA DEFICIENCIA: DE LA CORRECCIÓN A LA INVERSIÓN EN EL APRENDIZAJE

FRÖHLICH, Raquel¹ 

RESUMO

O texto discute a relação entre processos de normalização e serviços de apoio à inclusão escolar. Analisaram-se políticas de inclusão escolar no Brasil (1990-2015), com uso do conceito foucaultiano de normalização. A análise indica que os serviços de apoio efetivam processos de normalização via correção e investimento na aprendizagem, movimentando as pessoas com deficiência em zonas de normalidade. Assim, as políticas de inclusão, articuladas a essa racionalidade, investem em capacidades, e não só na marcação das deficiências.

Palavras-chave: Políticas de Inclusão. Normalização. Correção. Aprendizagem.

ABSTRACT

The text discusses the relation between normalization processes and services to support school inclusion. It analyzes policies of school inclusion in Brazil (1990-2015), using the Foucauldian concept of normalization. The analysis indicates that support services perform normalization processes by correcting and investing in learning, thus moving people with disabilities through normality zones. Hence, inclusion policies articulated to that rationality invest in capabilities, and not only in marking the disabilities.

Keywords: Inclusion Policies. Support Services. Normalization. Correction. Learning.

RESUMEN

El texto discute la relación de procesos de normalización con servicios de apoyo a la inclusión escolar. El análisis de políticas de inclusión escolar en Brasil (1990-2015) con el concepto foucaultiano de normalización indica que los servicios de apoyo efectúan procesos de normalización por la corrección y la inversión en el aprendizaje, permitiendo el movimiento de las personas con discapacidad en zonas de normalidad. Las políticas de inclusión articuladas a esa racionalidad invierten en capacidades, y no sólo en el marcado de las deficiencias.

Palabras clave: Políticas de Inclusión. Servicios de Apoyo. Normalización. Corrección. Aprendizaje.

¹ Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES – Lajeado – Rio Grande do Sul – Brasil

INTRODUÇÃO

Que sujeito fabricam hoje os procedimentos de normalização [...]? (GORI, 2014, p. 299)

A pergunta que inicia o texto indica um pressuposto: o de que os processos de normalização fabricam outros sujeitos em nossa atualidade. Dito de outro modo, entendo que os processos de normalização se encontram articulados em uma racionalidade neoliberal² e fabricam sujeitos em consonância com ela. Neste texto, pretendo discutir algumas questões aliadas a esse pressuposto, que envolve o conceito de normalização de Foucault, considerando as políticas de inclusão, que operam, ou operaram, mediante estratégias de normalização dos sujeitos com deficiência pelos serviços de apoio à inclusão escolar.

As políticas de inclusão, a partir da década de 1990, possibilitaram outros entendimentos dos processos de escolarização das pessoas com deficiência. Articuladas a um movimento mundial de universalização do acesso à educação básica comum, as políticas de inclusão escolar foram engendrando estratégias de efetivação do acesso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas comuns. Entre as estratégias produzidas, diferentes serviços de apoio foram sendo indicados como condição para a viabilização da inclusão escolar no Brasil. Entendo que tais serviços são de extrema importância para dar conta das demandas produzidas pelos processos de inclusão escolar. Porém, é preciso perceber que os serviços de apoio, engendrados nas políticas de inclusão que foram/são gestadas em uma racionalidade neoliberal, também produzem outros efeitos nos sujeitos, inclusive nas pessoas com deficiência, além da celebração do direito ao acesso e permanência na escola comum. Nesse sentido, penso que os serviços de apoio, na atualidade, possibilitam colocar em operação processos de normalização das pessoas com deficiência.

Neste texto, procuro tecer relações entre os serviços de apoio para a inclusão escolar e os processos de normalização. Compreendo que esses serviços, ao possibilitarem o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas comuns, produzem outros entendimentos sobre a própria deficiência. Pode-se dizer que os serviços de apoio colocam em funcionamento processos de normalização atrelados à contemporaneidade, ou seja, dão visibilidade às capacidades e habilidades de cada sujeito e esmaecem a marcação da deficiência como falha ou desvio.

Para a análise a ser empreendida, aproprio-me de algumas políticas que tratam da inclusão escolar no Brasil a partir da década de 1990: a Declaração de Salamanca (1994), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Esses documentos foram escolhidos porque organizam e colocam em funcionamento

² A racionalidade neoliberal é entendida como uma forma de vida em que a economia e o mercado constituem subjetividades e conduzem as condutas de todos os sujeitos. Participação, circulação, consumo, performatividade, aprendizagem ao longo da vida, inclusão, direitos, empresariamento de si e relação público/privado são algumas das características dessa forma de vida.

diferentes formas de efetivar a inclusão escolar no Brasil, como, por exemplo, por meio dos serviços de apoio.

O presente texto está dividido em três partes. Na primeira parte, discuto o conceito de normalização a partir de Foucault. Na segunda, apresento as políticas utilizadas como material empírico e descrevo as estratégias metodológicas utilizadas na análise dos materiais. Na terceira parte, empreendo algumas análises de excertos dos documentos como forma de discutir as estratégias de correção e de investimento na capacidade de aprender, problematizando os processos de normalização das pessoas com deficiência na atualidade. A título de conclusão, retomo alguns pontos pertinentes da discussão apresentada e finalizo com algumas considerações relacionadas aos serviços de apoio e à articulação com a lógica contemporânea de constituição de um sujeito com deficiência e aprendente.

A NORMALIZAÇÃO EM FOUCAULT: ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO DA VIDA

Vários são os conceitos que compõem a obra de Foucault. Acredito que muitos deles operam como ferramentas para pensar o próprio pensamento e colocar sob tensão questões que se encontram naturalizadas e são tidas como verdades incontestáveis na atualidade. Creio que o “uso” de Foucault e de seus conceitos-ferramenta é muito produtivo, pois permite pensar de outros modos a realidade que nos cerca. Mesmo não tendo se dedicado às discussões educacionais, Foucault serve-nos, até certo ponto, para pensar e discutir como algumas questões educacionais estão funcionando de determinada forma, e não de outra, bem como para questionar as verdades que circulam como se sempre estiveram no mundo. É importante destacar que as verdades são construídas histórica e temporalmente, ou seja, o que circula como um discurso verdadeiro é uma construção histórica, marcada por um tempo, por um lugar, por sujeitos e por condições que permitem dizer o que é verdade, o que é verdadeiro (FOUCAULT, 2010). Dessa maneira, posso afirmar que a inclusão escolar (e social, cultural, tecnológica, etc.) é entendida como uma verdade construída na contemporaneidade: uma verdade do nosso tempo mas que teve condições temporais, culturais e sociais que possibilitaram constituir e narrar a inclusão como uma verdade atual e incontestável, ou seja, que afeta diretamente todos os sujeitos e esferas sociais.

É possível compreender que a inclusão escolar, entendida como uma invenção do nosso tempo (LOPES; FABRIS, 2013), aciona mecanismos e estratégias que operam na condução das condutas, nos modos de ser e de viver de todos os sujeitos. Tais mecanismos e estratégias podem ser visualizados nas políticas educacionais que organizam e efetivam a inclusão escolar no sistema educacional brasileiro. Dentre várias possibilidades de discussão e análise, escolho a pertinência e visibilidade da ferramenta da normalização. Conforme Portocarrero (2004),

O pensamento de Foucault permite tomar as noções de norma e de normalização como conceitos operatórios para pensar e ver de outras maneiras, para pensar historicamente e circunscrever acontecimentos singulares – referentes à instituição escolar e relações de poder

específicas – ao mesmo tempo que ajuda a tornar visíveis certas circunstâncias atuais e a pensar, também, o que estamos fazendo hoje em nossa sociedade. (PORTOCARRERO, 2004, p. 170).

Conforme Castro (2009), a normalização é um conceito que se refere ao “processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Nesse sentido, nossas sociedades são sociedades de normalização”. (CASTRO, 2009, p. 309). O processo de regulação da vida tem como eixo o exercício do poder sobre o indivíduo e sobre a população. Essa forma de poder sobre o indivíduo e sobre a população liga-se a um projeto de constituição de uma sociedade sadia, mediante a prevenção e a transformação do anormal em indivíduo normal, com base nos diferentes saberes que operam e circulam a partir do século XVIII: a medicina, a psiquiatria, a psicologia, a pedagogia e outros. (CASTRO, 2009; PORTOCARRERO, 2004). A partir desse período, a normalização, que opera com a definição da norma e do normal, torna-se um valioso instrumento do poder, pois marca o pertencimento a um corpo social que se pretende homogêneo e, ao mesmo tempo, o divide de forma individual.

Os processos de normalização que incidem sobre os sujeitos e sobre a população operaram com o estabelecimento da norma de maneiras distintas a partir do século XVIII. Foucault (2008), no curso *Segurança, Território e População*, apresenta diferenciações na operação da norma em dois momentos distintos: na sociedade disciplinar e na sociedade de segurança. De acordo com o autor, na sociedade disciplinar, primeiramente se estabelece a norma, e é dela que se parte para definir o normal e o anormal.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação da normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conforme a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. Dito de outro modo, há um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis. (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Conforme Foucault (2008), na sociedade disciplinar, o processo de normalização indica que a norma é estabelecida de forma primeira e se constitui como um modelo a ser seguido. Assim, o estabelecimento do normal e do anormal é possível, pois indica a identificação e a conformação ao modelo instituído como norma. Lopes e Fabris (2013) ressaltam que a definição da norma ocorrerá “[...] sempre de forma dicotômica ou polarizada, como normais e anormais, incluídos e excluídos, sadios e doentes, deficientes e não deficientes, aprendentes e não aprendentes, ricos e pobres, brancos e negros, etc.”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 43). Estratégias de correção são colocadas em operação para efetivar processos de normalização que visam a enquadrar os sujeitos em uma norma preestabelecida. Especialistas de diferentes áreas e diferentes serviços são acionados para corrigir os desvios e as anormalidades dos sujeitos, como forma de aproximá-los da norma predefinida e de nela enquadrá-los. Os serviços de apoio acionados para efetivar a inclusão escolar podem, então, operar na lógica disciplinar da normalização/correção.

Na sociedade de segurança, Foucault (2008) indica uma inversão da operação da norma para efetivar processos de normalização: “a *normalização* parte do apontamento do normal e do anormal dado a partir das diferentes curvas de normalidade, para determinar a *norma*”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 43, grifo das autoras). Isso implica a distribuição dos “fenômenos ao longo de uma faixa de normalidade” (DAL’IGNA, 2011, p. 133), ou seja, estabelecem-se formas de relacionar as diferentes “normalidades” para aproximá-las da norma.

Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. Temos portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. (FOUCAULT, 2008, p. 83).

Nesse sentido, a norma é estabelecida após a indicação do normal e do anormal, o que permite constituir diferentes normas nos diferentes grupos populacionais. A operação de normalização incide sobre os sujeitos, aproximando-os da normalidade que se constitui como norma em determinada situação. Conforme Lopes e Fabris (2013), as operações de normalização que funcionam na ordem da segurança “visam trazer para *zonas de normalidade* aqueles que estão sob risco”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 43, grifo das autoras).

É preciso fazer uma ressalva: mesmo que de ordens distintas – disciplinar ou de segurança –, os processos de normalização e, conseqüentemente, a operação da norma não atuam de forma isolada ou anulando uns aos outros. Se, em um primeiro momento, a necessidade de operar com a normalização encontrava-se pelo enquadramento em uma norma predefinida – características da sociedade disciplinar –, o segundo momento – próprio da sociedade de segurança – aponta aquilo que é normal e que varia conforme as diferentes populações, para então aproximar e fazer movimentar os sujeitos nas zonas de normalidade. Assim, cada sujeito passa a ser constituído por diferentes normalidades, definidas pelas normalidades que circulam e variam nas populações. Conforme Bigo (2014), “a segurança, por distinção, normaliza diferentemente. [...] identifica-se o normal a partir das curvas de distribuição estatística [...] e tenta-se corrigir as distribuições estatísticas mais distantes da curva, chamando-as de anormais” (BIGO, 2014, p. 314). Diferentes curvas de normalidade são produzidas, e, em cada curva, existe a possibilidade de se aproximar, mais ou menos, o sujeito tido como anormal do que é considerado normal.

Ao relacionar as políticas de inclusão escolar e os serviços de apoio com os processos de normalização na atualidade, entendo essa articulação dentro de uma ordem de segurança, em que as diferentes (a)normalidades coexistem. No caso dos serviços de apoio que se estabelecem como condição para efetivar a inclusão escolar, colocam-se em funcionamento os processos de

normalização, que não apenas visam a uma adequação à norma pela correção dos desvios, mas também possibilitam a indicação de várias normalidades nos sujeitos com deficiência.

Na próxima seção, justifico as escolhas dos documentos utilizados como material empírico. Além disso, descrevo as estratégias metodológicas utilizadas para operar com a materialidade e analisar os documentos.

OS MOVIMENTOS DA PESQUISA: DOCUMENTOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

As políticas de inclusão escolar expressam e, ao mesmo tempo, produzem determinadas práticas inscritas em uma racionalidade contingente. Lasta (2015) aponta o quanto tais documentos carregam dados e informações importantes sobre a inclusão escolar do nosso tempo, uma vez que tratam “do funcionamento, das ações, das metas, dos serviços, das estratégias” (LASTA, 2015, p. 52). Enfim, abarcam toda uma rede que se organiza para atender as pessoas com deficiência nas escolas comuns.

Os documentos escolhidos partem da década de 1990, marcada por intensas transformações no que se refere à luta de movimentos sociais, pela preocupação mundial com o acesso à educação de qualidade por todas as pessoas e pelo combate à discriminação e à miséria. Encontramos nessa década um esforço mundial para que sejam realizadas mudanças de diferentes ordens para organizar uma sociedade pretensamente mais justa e igualitária, e a educação teria a grande responsabilidade de fazer funcionar tais mudanças (LASTA; HILLESHEIM, 2014).

As políticas de inclusão escolar, a partir da década de 1990, produziram modificações no entendimento e nas possibilidades de escolarização formal das pessoas com deficiência. Da necessidade inicial de garantir o direito à educação, buscou-se de forma cada vez mais específica garantir serviços de apoio que possibilitam, além da matrícula, a permanência e a aprendizagem dos sujeitos na escola comum. Além disso, as políticas de inclusão engendram formas de normalização, pois, ao apresentarem normas, produzem e acionam estratégias de aproximar os sujeitos com deficiência de uma condição de normalidade. As políticas de inclusão

[...] regulam a inclusão escolar em nosso país. Dentre os discursos, práticas e saberes, apontam não só o modo peculiar de funcionamento das normas, impondo uma rede uniforme de normalidade frente à anormalidade, como também o mal-estar que a anormalidade causa. Por isso, a normalização constitui um alvo importante, pois toda a sociedade tem normas de acordo com as quais socializam os indivíduos. (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p. 146).

Os documentos escolhidos para a análise dos processos de normalização dos sujeitos com deficiência na escola comum permitem visualizar, de forma geral, os movimentos que ocorreram a partir de 1990 para que se concretize um sistema educacional inclusivo. São marcadas diferentes “formas de atendimento dispensadas pela Educação Especial, bem como do público-alvo a que ela é destinada”. (SILVA; HENNING, 2014, p. 851). As mudanças de entendimento sobre o que é a

educação especial, suas formas de atuação e seu público-alvo marcam maneiras específicas de organizar e implementar a inclusão escolar, bem como a quem se destina a educação inclusiva. Nesse sentido, e em um movimento inicial de análise dos documentos, foi possível perceber a recorrência da palavra *apoio* vinculada à inclusão escolar, ou seja, a efetivação da inclusão escolar estaria atrelada à organização e à oferta de diferentes formas e serviços de apoio.

Passei, então, a rastrear a palavra *apoio* e a selecionar excertos em que ela aparecia. Com os excertos selecionados, atribuí características às diferentes formas de apoio visualizadas. Após a classificação dos excertos conforme as características, selecionei para a análise os excertos que apresentavam a forma de apoio mais recorrente. Nesse exercício de recortes e montagens, foi possível visualizar que os serviços de apoio, externos à escola e efetivados por diferentes áreas e profissionais, são apresentados de maneira prioritária nas políticas de inclusão desde a década de 1990 como forma de garantir processos de inclusão nas escolas comuns.

Os excertos selecionados para a análise referem-se aos serviços de apoio que são, ou devem ser, colocados em operação para efetivação da inclusão escolar. Esses excertos apresentam marcas da racionalidade que envolve nosso tempo. A racionalidade neoliberal produz um sujeito investido de diferentes capacidades e habilidades, como autonomia, performatividade, autogestão, capital humano e, principalmente, capacidade de aprendizagem. As políticas de inclusão e os serviços de apoio não escapam a essa lógica, demonstrando uma preocupação crescente em dar visibilidade à capacidade de aprendizagem dos sujeitos com deficiência.

Entendo que o investimento na capacidade de aprender pode relacionar-se com os processos de normalização na atualidade. Uma vez que os serviços de apoio à inclusão escolar não objetivam, de forma exclusiva, a correção dos desvios dos sujeitos com deficiência, mas dão visibilidade às potências e habilidades de todos e de cada um, torna-se necessário investir na capacidade de aprendizagem, pois esta característica constitui um sujeito afinado com o mundo atual.

Na próxima seção, apresento alguns excertos dos documentos e as análises realizadas, dando ênfase às estratégias de correção e de investimentos na capacidade de aprendizagem. Entendo que as duas estratégias coexistem nos processos de normalização na atualidade, o que produz um sujeito com deficiência mais investido de capacidade do que marcado pela falta e pelo desvio.

OS PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO: DA CORREÇÃO À CAPACIDADE DE APRENDER

Os processos de normalização sempre foram estratégias utilizadas em relação à anormalidade de determinados sujeitos. Como apontei anteriormente, a partir do século XVIII, os processos de normalização investiam em estabelecer uma norma prévia e, a partir dela, em aproximar o anormal dessa norma via processos de correção e disciplinamento. Morgenstern (2016) salienta que “as práticas de normalização implicam, por sua vez, práticas de correção, já que visam alterar um

determinado estado em que o sujeito vive, fazendo com que alcance ou se aproxime de certo padrão de conduta estabelecido” (MORGENSTERN, 2016, p. 82).

Segundo Rech (2010), os sujeitos com deficiência sempre foram alvos de processos de normalização: em um primeiro momento, quando esses processos estavam marcados pela medicina e por saberes “psi”, tais sujeitos eram vistos como possuidores de defeitos passíveis de correção. Assim,

[...] no âmbito educacional, instituíram-se campos de saber e práticas direcionadas aos alunos tidos como anormais, sindrômicos, lentos ou com condutas típicas. A Educação Especial e a Psicopedagogia são exemplos desses campos de saber que, para intervirem sobre os indivíduos alvo de suas práticas, precisaram conhecer e definir tais condutas, produzindo os sujeitos como corrigíveis. (MORGENSTERN, 2016, p. 159).

Os processos de normalização via práticas de correção dos sujeitos com deficiência podem ser visualizados nas políticas de inclusão mediante um movimento que cria serviços de apoio, fora da escola, fora da sala de aula, para atender às “especificidades” de tais sujeitos. Pode-se dizer, então, que “[...] os discursos que constituem a escola inclusiva [fazem] aparecer serviços de apoio voltados para o controle e a normalização do sujeito tido como a corrigir”. (ARNOLD, 2006, p. 104-105). Conforme os exemplos abaixo, é possível constatar o quanto os serviços de apoio escolar preocupam-se com as demandas específicas de cada sujeito com deficiência:

Nos programas e serviços de habilitação e de reabilitação para a pessoa com deficiência, são garantidos: [...] III- tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência. (BRASIL, 2015, s/p. Grifos meus).

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p. 11. Grifos meus).

Nas estratégias de normalização via correção colocadas em funcionamento pelos serviços de apoio escolar, a deficiência é entendida como característica inerente ao sujeito e deve ser corrigida para que a normalidade seja alcançada ou restabelecida. Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), tais estratégias indicam que o “problema” está centrado no aluno com deficiência e “centra[m-se] em compensar supostos déficits no aluno com deficiência” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 29).

Lasta (2009) aponta que os sujeitos a corrigir passam a sofrer constantes intervenções de diferentes saberes, pois é a recorrência das intervenções que possibilita pensar em uma aproximação cada vez maior da norma.

Posicionado como a corrigir, o sujeito passa a sofrer intervenção das políticas públicas, das pedagogias, dos campos “psi”, na possibilidade de que sua condição de anormalidade possa ser

alterada. A insistência na correção, de trazê-lo para dentro da norma, através do reforço, do acompanhamento especializado, vem a ser uma constante em sua vida, por se acreditar que, mesmo diante da sua anormalidade, ainda há investimento possível capaz de trazê-lo o mais próximo possível da norma. (LASTA, 2009, p. 86).

Em um segundo momento, os processos de normalização continuam operando por meio da correção; porém, e além da estratégia de correção, tais processos dão visibilidade às capacidades dos sujeitos com deficiência.

Como se vê, trata-se de um conceito [necessidades educacionais especiais] amplo: *em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem*; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e *apoios* que a escola deve proporcionar-lhe para que *obtenha sucesso escolar*; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (BRASIL, 2001, p. 33. Grifos meus).

Investir em capacidades permite que tais sujeitos sejam visibilizados como pertencentes a algumas zonas de normalidade e que consigam movimentar-se nelas.

No movimento pela inclusão escolar, da mesma forma, a vontade de correção e de normalização está presente, pois o fortalecimento de algumas potências não gera o apagamento por completo de outras, tão marcantes, como é o caso da necessidade de padronizar os sujeitos. Sendo assim, a normalização continua sendo parte dos movimentos da inclusão, porém passa a ser entendida de outra maneira que não só visa normalizar o indivíduo, mas visa também, a colocá-lo dentro de um curso de normalidade. (RECH, 2010, p. 153).

Os processos de normalização via investimento em capacidades podem ser percebidos nas políticas de inclusão no momento em há uma preocupação com a aprendizagem dos sujeitos. Agora, além de corrigir, há necessidade de dar visibilidade às potências, às habilidades e às possibilidades de cada sujeito com deficiência; nesse caso, a deficiência passa a ser entendida como uma entre várias características humanas, o que constitui normalidades diferenciais. Conforme exemplos abaixo, podemos perceber esse movimento de investimento nas capacidades de aprendizagem de tais sujeitos:

Para crianças com necessidades educacionais especiais, uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo. (UNESCO, 1994, p. 09. Grifos meus).

[...] uma rede de apoio interinstitucional que envolva profissionais das áreas da Saúde, Assistência Social e Trabalho, sempre que necessário para o seu sucesso na aprendizagem, e que seja disponibilizada por meio de convênios com organizações públicas ou privadas daquelas áreas. (BRASIL, 2001, p. 48. Grifos meus).

O entendimento de que o investimento em capacidade de aprendizagem pode ser uma estratégia de normalização está intrinsicamente articulado com a atmosfera atual – uma racionalidade neoliberal que constitui sujeitos com um perfil de “aprendizagem ao longo da vida”, ou ainda, com a capacidade de “aprender a aprender”. A aprendizagem, no centro das discussões educacionais e de uma preocupação generalizada de diferentes esferas sociais, passa a ser naturalizada como uma condição intrínseca a todos os sujeitos (ENZWEILER, 2017).

Para Enzweiler (2017), a naturalização, proliferação e exaltação da linguagem da aprendizagem que compõe diferentes saberes cristalizam verdades e invadem o campo educacional, ressaltando um poder de normalização. Esse poder materializa-se justamente na “capacidade do sujeito ser um aprendente”. (ENZWEILER, 2017, p.48). Nessa possibilidade, os processos de normalização operam na condição de capturar todos e cada um em um gradiente onde a aprendizagem é o eixo principal: independentemente do que se aprende e como se aprende, das diferenças culturais, econômicas e sociais, todos estão na condição de aprendizagem.

Nesse sentido, a capacidade de aprender é considerada normal; porém, essa capacidade varia de acordo com os sujeitos. Todos aprendem, mas de formas diferentes. Esse é um enunciado presente nos discursos que circulam sobre a inclusão. A condição de ter diferentes capacidades de aprendizagem permite que o sujeito com deficiência seja investido de alguma “normalidade”, ou seja, se o sujeito com deficiência aprende, mesmo que de formas diferentes, ele se aproxima – mais ou menos – da zona de normalidade que é a aprendizagem. Assim, sua capacidade de aprender, que encontra visibilidade nos serviços de apoio, pode ser entendida como uma “normalidade diferencial”, e não apenas como anormalidade. Dessa maneira, é possível afirmar que a normalização, via serviços de apoio, investe na capacidade de aprendizagem de tais sujeitos. Conforme Morgenstern (2016, p. 207), “pelo viés da aprendizagem, todos foram tornados sujeitos plásticos e, até hoje, devem ver-se em condições de aprender e desenvolver certas habilidades, ainda que nem todos atinjam as posições consideradas satisfatórias”.

Segundo Rubio-Gaviria (2017), a lógica da aprendizagem institui um modo de vida em que “[...] aqueles que não praticam uma existência *desde* e *em* função da aprendizagem, correm perigo de habitar as margens sociais [...]”. (RUBIO-GAVIRIA, 2017, p. 144. Grifos do autor, tradução minha³). Nesse sentido, aprendizagem institui-se como um campo de saber na atualidade que dissemina entendimentos e verdades sobre o sujeito que aprende e o modo como ele é capaz de atuar sobre sua vida, modificando-a de acordo com diferentes demandas.

A aprendizagem como campo de saber contemporâneo nos diz que o sujeito que aprende é capaz de atuar de modos diversos em contextos e situações distintas; habilita-se para resolver problemas a partir de soluções novas e flexibiliza sua atuação de acordo com as demandas

³ Do original em espanhol: “[...] quienes no practiquen una existencia *desde* y *en* función del aprendizaje, corren peligro de habitar las márgenes sociales [...]”. (RUBIO-GAVIRIA, 2017, p. 144).

familiares, empresariais, educativas, tecnológicas, entre outras. (RUBIO-GAVIRIA, 2017, p. 156, tradução minha⁴).

O autor considera que a aprendizagem é a técnica fundadora de outras técnicas para que se possa viver na atualidade. O reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida torna-se a condição primeira para que não se habite nas margens dos grupos humanos, permitindo a movimentação dos sujeitos, inclusive daqueles com deficiência, em zonas de normalidade.

Ao discutir questões relativas à terapêutica psiquiátrica na atualidade, Gori (2014) afirma que a cura não é mais necessária, e sim uma manutenção permanente da condição do paciente. Uma vez que a “doença mental” se transforma em “sofrimento psíquico”, o conhecimento das populações de risco permite uma “gestão por assim dizer administrativa de suas diferenças [...]” (GORI, 2014, p. 299) e a instituição de “sistemas de vigilância e de manutenção permanente. Com efeito, a ‘nova’ psiquiatria não tem mais a cura como objetivo porque a manutenção lhe basta” (GORI, 2014, p. 299). De uma maneira muito semelhante, posso acreditar que os serviços de apoio não necessitam mais efetivar a correção dos sujeitos com deficiência – pelo menos, não de forma única e exclusiva. O estado de manutenção da normalidade efetiva-se por meio do investimento em capacidade de aprendizagem nos sujeitos com deficiência. Desse modo, tais sujeitos passam de uma condição de anormalidade a ser corrigida para uma condição de sujeitos com capacidades – via serviços de apoio à inclusão escolar.

Portanto, pensar as políticas de inclusão escolar na possibilidade de normalização que atravessa não apenas o sujeito, mas a população, implica uma busca constante e a permanência em um estado de normalidade. Nas palavras de Menezes (2011), “inclusão [...] passa a significar a busca pelo alcance da condição de normalidade e por permanência nela, normalidade aqui lida pela ótica da seguridade [...]”. (MENEZES, 2011, p. 127).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tentar discutir como os serviços de apoio colocados nas políticas de inclusão escolar constituem um “outro” sujeito da inclusão – não da falta, mas da capacidade –, em nenhum momento, posicionei-me contra esses serviços. Acredito que todas as formas de apoio à inclusão são válidas e necessárias para assegurar uma educação de qualidade que garanta aprendizagens significativas a todos os sujeitos.

Porém, a temática discutida neste texto possibilitou observar um movimento que desloca as estratégias de normalização operadas pelos serviços de apoio. No primeiro momento, existe a necessidade de engendrar práticas de correção dos sujeitos com deficiência pelos serviços de apoio para que esses sujeitos se aproximem da norma predefinida, considerando as especificidades de cada

⁴ Do original em espanhol: “El aprendizaje, como campo de saber contemporáneo, nos ha dicho que el sujeto que aprende es capaz de actuar de modos diversos en contextos y situaciones distintas; se habilita para resolver problemas a partir de soluciones novedosas, y flexibiliza su actuación al tenor de las demandas familiares, empresariales, educativas, tecnológicas, entre otras”. (RUBIO-GAVIRIA, 2017, p. 156).

um. O segundo momento não abandona a necessidade de correção; entretanto, as estratégias de normalização engendram práticas de investimento e visibilidade na capacidade de aprendizagem de cada sujeito com deficiência. Tais estratégias, intimamente articuladas com a racionalidade neoliberal, constituem um sujeito composto por normalidades diferenciais – e não por uma completa anormalidade –, uma vez que a aprendizagem é a normalidade que regula a população. Assim, cada sujeito com deficiência, mesmo com diferentes capacidades de aprendizagem, consegue movimentar-se nas zonas de normalidade, aproximando-se mais ou menos do que é considerado normal na atualidade: a própria aprendizagem.

Compreendo que este último movimento – de dar visibilidade às potências dos sujeitos com deficiência pelos serviços de apoio – se encontra fortemente articulado com o projeto de sujeito neoliberal: um sujeito investido de competências e habilidades que lhe permitem, dentro de suas condições, participar de forma cada vez mais autônoma e independente em diversos setores sociais.

REFERÊNCIAS

1. ARNOLD, Delci Knebelkamp. **Dificuldades de Aprendizagem**: o estado de corrigibilidade na escola para todos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNISINOS, São Leopoldo.
2. BIGO, Didier. Da segurança ao abandono. In: ARTIÈRES, P.; BERT, J.; GROS, F.; REVEL, J. (Orgs.). **Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Forense, 2014.
3. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>.
4. _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>.
5. _____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>.
6. CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
7. DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - UFRGS, Porto Alegre.

8. ENZWEILER, Deise Andréia. **Discursos sobre a aprendizagem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)**. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISINOS, São Leopoldo.
9. FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.
10. _____. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
11. GORI, Roland. O sujeito da saúde mental: da atualidade de Foucault. In: ARTIÈRES, P.; BERT, J.; GROS, F.; REVEL, J. (Orgs.). **Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Forense, 2014.
12. LASTA, Letícia Lorenzoni. **Entre Leis e Decretos sobre Inclusão**: a produção de sujeitos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNISC, Santa Cruz do Sul.
13. _____. **Políticas de Assistência Social no Brasil**: o governo da vida pela proteção e inclusão social. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – UFRGS, Porto Alegre.
14. _____.; HILLESHEIM, B. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 26, ed. especial 1, p. 140-149, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3732/2362>>.
15. LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
16. MENDES, Enicéia Gonçalves. et al. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
17. MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - UNISINOS, São Leopoldo.
18. MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Práticas de correção e aprendizagem**: produção de subjetividades na contemporaneidade. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - UNISINOS, São Leopoldo.
19. PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v.29, n. 1, p. 169-185, jan./jun. 2004.

20. RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNISINOS, São Leopoldo.
21. RUBIO-GAVIRIA, David Andrés. Aprendizaje permanente o el gobierno de los abyectos. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e Aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas.** Curitiba: Appris, 2017.
22. SILVA, G. R; HENNING, P. C. Entre leis, decretos e resoluções...a inclusão escolar no jogo neoliberal. **Revista Diálogo Educativo.** Curitiba: PUC, v. 14, n. 43, p. 843-864, set./dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.AO01>
23. UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Raquel Frohlich

Supervisora local de Estágio da Pedagogia na Clínica Universitária Regional de Educação e Saúde - CURES / UNIVATES. Tutora EAD dos cursos de Licenciatura - modalidade à distância - UNIVATES.

Como citar este documento:

FROHLICH, Raquel. Os processos de normalização da deficiência: da correção para o investimento na aprendizagem. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 3, nov. 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12400>. Acesso em: 19 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v26i3.12400>.