

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Letícia de Lima Borges

**MODOS OUTROS DE PENSAR A INFÂNCIA: UM CONVITE AO  
PENSAMENTO A PARTIR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Santa Maria/RS  
2019



**Letícia de Lima Borges**

**MODOS OUTROS DE PENSAR A INFÂNCIA: UM CONVITE AO PENSAMENTO A  
PARTIR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação.**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana da Costa Pereira de Menezes

Santa Maria/RS  
2019

Borges, Letícia de Lima

Modos outros de pensar a infância: um convite ao pensamento a partir da Educação Especial / Letícia de Lima Borges.- 2019.

170 p.; 30 cm

Orientador: Eliana da Costa Pereira de Menezes

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2019

1. Discurso 2. Infância 3. Educação Especial 4. Educação Infantil 5. Heterotopia I. Menezes, Eliana da Costa Pereira de II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2019

Todos os direitos autorais reservados a Letícia de Lima Borges. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: [leticia.ufsm.ee@gmail.com](mailto:leticia.ufsm.ee@gmail.com)

**Letícia de Lima Borges**

**MODOS OUTROS DE PENSAR A INFÂNCIA: UM CONVITE AO PENSAMENTO A  
PARTIR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

**Aprovado em 29 de julho de 2019:**



**Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)



**Morgana Domênica Hattge, Dr.<sup>a</sup> (UNIVATES)**



**Leandra Bôer Possa, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

Santa Maria/RS  
2019

Dedico  
à cada infância que nasce pela possibilidade de ser (de) novo.  
Pelas muitas possibilidades de ser infâncias outras,  
de recuperar o impensado, e ser novidade  
a cada acontecimento pela singularidade de ser infância.

Dedico  
ao encontro com à infância outra, à infância que desequilibra o mesmo,  
que cria, provoca e desacomoda pela sua multiplicidade de ser, pelo seu devir,  
e pela possibilidade de experienciar o não-previsível.

Dedico  
às muitas infâncias outras...

## RESUMO

### MODOS OUTROS DE PENSAR A INFÂNCIA: UM CONVITE AO PENSAMENTO A PARTIR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

AUTORA: Letícia de Lima Borges

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana da Costa Pereira de Menezes

Os modos de pensar e produzir a infância na escola foram o tema que motivou a escrita desta pesquisa de dissertação, que buscou problematizar os efeitos da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil na produção da infância, a partir da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência para os quatro anos de idade. Para isso, nove (9) professoras de Educação Especial da rede municipal de Santa Maria/RS que articulam suas práticas com a Educação Infantil foram convidadas a pensar a produção da infância e de suas práticas nesse cenário. Apoiada nos estudos pós-estruturalistas, principalmente, nas teorizações de Michel Foucault sobre a noção de discurso, entendendo-o como uma prática produtora de sujeitos e verdades, portanto, realidades, busquei compreender que infância é essa que vem sendo produzida na articulação dessas práticas. A partir das confissões das professoras de Educação Especial, pude tensionar que os discursos produzidos na articulação das práticas investigadas operam como estratégia para a governamentalidade biopolítica capturar a infância antecipadamente e produzir um modo de ser a partir de um ideal de normalidade, como prática de gestão do risco. Percebi que esse modo de produção da infância passou a estabelecer os processos de governo na escola, na articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil e nas famílias, produzindo, como efeito, uma subjetividade infantil que possibilitou inventar um modo de ser para a infância: a infância deficiente. Nesse contexto, visualizei também duas dobras indissociáveis que pensam os modos de ser infância, as quais produzem como efeito, por um lado, um modo de pensar a infância engendrado a partir da naturalização das práticas de normalização colocadas em funcionamento pela Educação Especial, determinadas pela vontade de saber e pela vontade de verdade sobre a infância. Por outro lado, mas não oposto, encontrei um movimento potente de resistência que pensa a infância de um outro lugar; que buscou desnaturalizar as definições estáticas, universais e essencialistas do desenvolvimento humano nas práticas, permitindo perceber a infância como heterotopia, como um vir a ser infinito e múltiplo, não-nomeável, sempre indeterminado, que perturba essa noção linear e progressista de normalidade, mas possibilita seu devir. Modo outro de ver e pensar a infância que se mostrou como um pouco de possível dentro da escola. Essas duas dobras analíticas provocaram reflexões sobre alguns dos possíveis efeitos dos modos de pensar e produzir a infância, a partir das práticas da Educação Especial no contexto da Educação Infantil, que permanecem como um convite ao pensamento.

**Palavras-chaves:** Discurso. Infância. Educação Especial. Educação Infantil. Heterotopia. Governo. Biopolítica.

## ABSTRACT

### OTHER MODES OF THINKING CHILDHOOD: AN INVITATION TO THINKING FROM SPECIAL EDUCATION

AUTHOR: Letícia de Lima Borges

ADVISOR: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Eliana da Costa Pereira de Menezes

The modes of thinking and producing childhood in school were the subjects that motivated this master's thesis research, which sought to problematize the effects of linking Special Education practices to Early Childhood Education to produce childhood, considering the expansion of school attendance policy to the age of four. For that, nine (9) Special Education teachers from Santa Maria/RS, Brazil, who articulate their practices with Early Childhood Education were invited to think about childhood production and its practices in this scenario. Based on post-structuralist studies, especially in Michel Foucault studies about discourse, understanding it as a practice that produces subjects, truths and, therefore, realities, I sought to understand what childhood is being produced. From Special Education teachers' perspective, I was able to highlight that the discourses produced in the articulation of the investigated practices operate as a biopolitical governmentality strategy for capturing childhood in advance and producing a way of being from an ideal of normality, as risk management practice. I noticed that this mode of childhood production started to establish the processes of government in school, in the articulation of Special Education practices in Early Childhood Education and in families, producing, as an effect, a child subjectivity that made it possible to create a way of being to childhood: the deficient childhood. In this context, I visualized two inseparable perspectives that think the modes of being to childhood that produce as an effect, a way of thinking childhood from the naturalization of the normalization practices put in operation by the Special Education and determined by the will to know and the will of truth about childhood. On the other hand, but not the opposite, a potent resistance movement that thinks childhood from another place, that sought to denaturalize the static, universal and essentialist definitions of human development, allowing to perceive childhood as heterotopia, as becoming infinite and multiple, unnamed, always indeterminate, which disturbs this linear and progressive notion of normality, but which makes possible its becoming. Another way of seeing and thinking childhood that demonstrates possibilities at school. These two analyzes supported reflections on some of the possible effects of the ways of thinking and producing childhood, based on Special Education practices in the context of Early Childhood Education, which remain an invitation to think.

**Key Words:** Discourse. Childhood. Special Education. Childhood Education. Heterotopia. Government. Biopolitical.

## LISTA DE QUADROS

Quadro I – Documentos legais .....	57
Quadro II - Materiais - teses e dissertações .....	80
Quadro III - Movimentos da Pesquisa .....	82
Quadro IV - Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) .....	83
Quadro V - Cenários de investigação .....	84
Quadro VI - Identificador dos fragmentos .....	86
Quadro VII - Entrevistas .....	98
Quadro VIII - Entrevistas .....	102



# SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	10	
 <b>CAPÍTULO 1. INICIANDO UMA CONVERSA</b>		
1.1 Por onde começar? .....	17	
1.2 Educação Especial e a produção de significados: É preciso voltar a olhar bem .....	26	
1.3 Produção discursiva das (des)continuidades históricas do governo da infância .....	41	
 <b>CAPÍTULO 2. CAMINHOS PARA PENSAR A INFÂNCIA</b>		
2.1 Pensar a infância com e a partir de Foucault .....	72	
2.2 Cenários da investigação: articulação das práticas da Educação Especial e da Educação Infantil .....	81	
 <b>CAPÍTULO 3. A CAPTURA DA INFÂNCIA: ESCOLA, DEFICIÊNCIA E GOVERNO</b>		
3.1 Educação Especial: a naturalização das práticas de normalização .....	93	
3.1.1 Antecipar, conhecer e prevenir: a vontade de saber sobre a infância .....	98	
3.1.2 Comparar, corrigir e produzir: a produção da deficiência pela vontade de verdade .	107	
3.1.3 Controle, ordem e segurança: práticas de governamento na escola .....	124	
 <b>CAPÍTULO 4. MODOS OUTROS DE PENSAR A INFÂNCIA</b>		
4.1 Um pouco de possível: possibilidades outras de ser infância .....	135	
4.1.2 Educação Especial: é preciso voltar a olhar bem aquilo que nunca vimos ou que já vimos, mas desapaixonadamente .....	137	
 <b>CAPÍTULO 5. PARA FINALIZAR A CONVERSA E CONTINUAR PENSANDO</b>		
5.1 Por onde (re)começar? .....	152	
 <b>REFERÊNCIAS</b> .....		160
 <b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO</b> .....		168
<b>ANEXO B - ESTRUTURA DO ROTEIRO PARA ENTREVISTA</b> .....		170

## APRESENTAÇÃO

As discussões que mobilizam a escrita desta dissertação de mestrado partem do desassossego de pensar como estamos produzindo a infância. Tal desassossego provocou-me a problematizar as práticas da Educação Especial como estratégias de governo da infância quando articulada ao contexto da Educação Infantil, a partir da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência para os quatro anos de idade. Desassossego que me impulsiona a assumir os riscos de colocar sob suspeita os modos de produção da infância que são operados pela Educação Especial para movimentar-me na direção de modos outros de pensar a infância, tensionando os modos produzidos historicamente, que a percebem como etapa do desenvolvimento evolutiva e cronológica.

Tomei essa provocação como direcionadora de minhas discussões para compreender *quais são os efeitos da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação infantil na produção da infância*. Minha intenção, foi buscar identificar e compreender que infância é essa que vem sendo produzida na escola, a partir das discursividades produzidas pelas professoras da Educação Especial quando convidados a pensar a produção da infância e de suas práticas nesse cenário.

A partir desse objetivo geral, organizei as tramas que enredaram essa problematização à medida em que a materialidade da pesquisa foi se mostrando potente para pensar os modos de produção da infância, produzidos pela articulação daquelas práticas no contexto em que a inclusão opera como imperativo, ao mesmo tempo em que provoca modos outros de pensar a infância, diferentemente do que se vinha pensando e produzindo. Para fazer tais tensionamentos filio-me à perspectiva pós-estruturalista e passo a perceber a infância de um outro lugar. A partir de Kohan (2005, p. 252), percebo a infância como a “infinita possibilidade de quebrar a inércia repetitiva do mesmo”, não-nomeável, sempre indeterminada e imprevisível que tanto perturba a noção utópica e linear de desenvolvimento.

Com esse entendimento busquei me movimentar entre alguns encontros e acontecimentos que foram possibilitando que a produção da infância se tornasse tema de minha pesquisa no Mestrado. Não para apontar um ponto primeiro que tenha originado o interesse sobre esse tema, mas como meu percurso acadêmico

possibilitou tramar tais inquietações.

Para localizar os movimentos que me fazem pensar a infância deste modo, desdobro as discussões a partir de quatro objetivos específicos, quais sejam: **Situar** o contexto de discussão que possibilitou emergir o interesse em problematizar a produção da infância; **Localizar** os sujeitos e o cenário da investigação da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil. **Analisar** e problematizar os efeitos das discursividades produzidas pela Educação Especial na produção da infância no contexto da Educação Infantil, para **provocar** modos outros de pensar a infância.

Em face desses objetivos, desdobro as discussões dessas tramas em 4 capítulos. No capítulo 1, nomeado “**Iniciando uma conversa**”, apresento as inquietações que se estabeleceram para constituir essa pesquisa, dividindo-o em três momentos: Um primeiro 1.1, intitulado: “*Por onde começar*”, onde discorro sobre a insegurança de iniciar uma escrita que busca bagunçar os modos tradicionais de pensar a produção dos sujeitos, das práticas e da infância, apresentando as inquietações que me aproximam a pensar o tema da infância. Assim, na seção.1.2, nomeada: “*Educação Especial e a produção de significados: É preciso voltar a olhar bem*”, apresento como passei a perceber diferentemente as provocações que estabeleci na pesquisa do trabalho de conclusão do curso da graduação. Buscando mostrar o quanto estava enredada nas discursividades que já anunciavam a naturalização das ações e práticas de normalização da Educação Especial, muitas delas potencializando a condição de anormalidade nos sujeitos. Sobre esse percurso de retomada de “consciência” da produção de significados da Educação Especial, faço um breve relato.

Na terceira seção, 1.3 nomeada: “*Produção discursiva das (des)continuidades históricas do governo da infância*”, movimento-me pelas produções discursivas do governo da infância, revisitando as discussões estabelecidas no meu trabalho de monografia da Especialização em Gestão Educacional, onde ocupei-me problematizar a produção discursiva do GT 07 da Anped, de maneira a tentar mostrar as condições de emergência para a naturalização da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência aos quatro anos no Brasil enquanto estratégia de governamentalidade biopolítica, produzida como ação de seguridade.

Ao situar esse primeiro contexto de discussões qual, a partir de uma conversa

inicial, busquei apresentar de onde emergiram as inquietações sobre os modos de pensar a produção da infância, conduziu-me a localizar o cenário em que essas inquietações foram problematizadas.

No capítulo 2, nomeado “**Caminhos para pensar infância**”, apresento os caminhos teórico-metodológicos que escolho para pensar a produção da infância entre os liames produzidos pela articulação das práticas da Educação Especial e da Educação Infantil. Desdobro esse capítulo em duas subseções. A primeira subseção 2.1, nomeada: “*Pensar a infância com e a partir de Foucault*”, anúncio como este caminho tem se mostrado para mim como a possibilidade de oxigenar meus pensamentos e confirmar as verdades que vou escolhendo assumir no meu percurso acadêmico, profissional e pessoal. Juntamente, apresento o levantamento dos estudos científicos, teses e dissertações, que vêm tensionando as práticas e governamento da infância, como possibilidade de ampliar as discussões estabelecidas, para me auxiliar nas análises. Na segunda subseção 2.2, “*Cenários de investigação: a articulação das práticas da Educação Especial e da Educação Infantil*”, retomo meu problema de pesquisa e objetivos da pesquisa, para apresentar o contexto de discussão no qual foram estabelecidos as tramas das redes discursivas que produzem/capturam a infância, bem como as tramas que possibilitam pensá-las de outros modos. Sobre essas duas possibilidades analíticas desdobro nos capítulos três e quatro, respectivamente.

No capítulo 3, “**A captura da infância: escola, deficiência e governo**”, intencionei analisar e problematizar os possíveis efeitos das discursividades engendradas nas/pelas práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, na produção da infância. Na seção 3.1, nomeada: *Educação Especial: a naturalização das práticas de normalização*, ocupei-me em fazer uma breve discussão sobre a naturalização das práticas de normalização da Educação Especial quando colocadas a serviço da Educação Infantil, pela política de ampliação da obrigatoriedade de frequência. Práticas que têm pensado o sujeito infantil na dimensão da correção, acentuado uma divisória entre normais e anormais. Ação compreendida por mim como uma estratégia de governamentalidade biopolítica, que tem por objetivo gerenciar os riscos que os desvios dos comportamentos e condutas da/na infância considerada deficiente. A partir dessa discussão inicial, divido a analítica a partir de três eixos principais, que visualizei como recorrência nas

confissões<sup>1</sup> das professoras, quais sejam: escola, deficiência e governo. Na primeira subseção 3.1.1, nomeada: *Antecipar, conhecer e prevenir: a vontade de saber sobre a infância*, busco mostrar como passamos a definir e determinar os modos de ser infância como ideal de prevenção, a partir de uma vontade de saber que foi se constituindo historicamente e, conduz as práticas na/da escola. Na segunda subseção 3.1.2, nomeada: *Comparar, corrigir e produzir: a produção da deficiência pela vontade de verdade*, procuro discutir como vai se estabelecendo uma vontade de verdade sobre cada criança que se mostra destoar da norma produzida como ideal na comparação com o outro considerado normal. Verdade que produz como efeito a infância deficiente. E, na terceira subseção 3.1.3, nomeada: *Controle, ordem e segurança: práticas de governo na escola*, intencionei mostrar como passa a se estabelecer os processos de governo no contexto da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, a partir da produção de uma subjetividade infantil que inventa um ideal de normalidade, através de uma vontade de saber e de uma vontade de verdade engendradas no cenário educacional como ação de seguridade.

No capítulo 4, intitulado: “**Modos outros de pensar a infância**”, pretendi realizar provocações e reflexões sobre as possibilidades de pensar modos outros de ser/viver a infância na escola, localizados entre a escola utópica e a escola e desejável, como formas de pensar a escola possível, a realizável, que permita o devir infância. Não com uma intenção propositiva, mas como um pouco de possível. Tento trazer essa discussão na seção 4.1, nomeada: *UM POUCO DE POSSÍVEL: possibilidades outras de ser infância*, apresentando os fragmentos que convidam a pensar uma infância outra como possibilidade de ação/resistência ao que acontece na escola, nas práticas e relações de saber e poder, a partir do olhar atento para as singularidades. Um olhar que mostrou, em diferentes momentos, considerar as multiplicidades da infância, desde dentro das mesmas práticas que produzem a norma e, então possibilitaram perceber a infância como heterotopia.

Por fim, mas com caráter contingente de fechamento desta pesquisa, o capítulo 5, nomeado: **Para finalizar a conversa e continuar pensando**, faço uma retoma geral as discussões que estabeleci em cada capítulo, apresentando essa

---

<sup>1</sup> Inspirada nas teorizações de Michel Foucault, utilizar o termo “confissões” para representar neste estudo os fragmentos que selecionei das professoras Educadoras Especiais entrevistadas. Explicarei mais detalhadamente no capítulo analítico 3.

discussão na seção 5.1, nomeada *Por onde (re)começar?* Lanço um convite ao pensamento para rompermos e/ou bagunçarmos os modos ordeiros de pensar a produção das práticas e modos de ser da infância, mostrando outros caminhos e modos de ser possíveis que escapam às estratégias de governo. Lugar outro que nos possibilita reafirmar o poder em Foucault de que é sempre possível resistir de alguma forma. Para finalizar, trago outras inquietações como forma de (re)começar novos estudos, leituras e problematizações sobre a temática que atravessou esse estudo, a infância.

Há escritas em que se pode ler a escrita. Não se trata de uma promessa, de uma redenção, de uma solução para dor; ao contrário: cada palavra - e não os signos já curvados pelo esgotamento de sentido - nasce em voz alta, afirmada, como uma fragilidade que fala com o mundo, o interroga, pede respostas, pergunta por que, o sacode, não o deixa em paz. A escrita como essa fragilidade que mostra o vulnerável da existência.

Carlos Skliar

# **CAPÍTULO 1**

## **INICIANDO UMA CONVERSA**



## 1.1 Por onde começar?

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico. A essa aspiração tão comum, a instituição responde de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-los à distância. (FOUCAULT, 2013, p. 6).

Por onde começar se percebo que há uma força naquilo que se diz e se escreve? Por onde começar se não há um ponto primeiro responsável por acionar todas as inquietações que me fizeram chegar até aqui? Por onde começar se não me encontro logo de entrada com o discurso que indica o caminho, mas enredo-me as tramas que os produzem já a bastante tempo na minha trajetória acadêmica? Por onde começar? Poderia dizer que o início desta escrita parte de uma insegurança, principalmente, quando percebo que esse discurso pode produzir efeitos sobre as formas com as pessoas se percebem e/ou passam a perceber e/ou se relacionar consigo e com o outro.

Insegurança de produzir algo sobre o qual não terei o controle de saber antecipadamente os caminhos que serão percorridos. Insegurança, pois sendo o discurso algo aberto a imprevisibilidade, traz/carrega consigo a ideia de que há perigo naquilo que se fala. Perigo que permite entender que o discurso poderá ser assumido como uma verdade que vai produzir efeitos nos modos de ser, que pode ser perverso em termos de subjetivação dos/nos sujeitos, mas que também podem despertar modos outros de ver as palavras e as coisas. A segunda possibilidade é o que tem me permitido respirar e seguir escrevendo em meio a tanta insegurança. Ainda que a instituição nos imponha formas ritualizadas de apresentar os discursos, talvez o exercício de pensar sobre o que se pensa faz com que tenhamos mais cuidado naquilo que vai ser dito. E talvez, por isso mesmo, os começos sejam tão difíceis.

“Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa” (FOUCAULT, 2013, p. 9), quando me proponho a olhar para como as discursividades produzidas pela articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil captura e produz uma infância, percebo que “as interdições (dos discursos) que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o com o poder” (FOUCAULT,

2013, p. 9). Não somente o desejo da vontade de uma verdade sobre as práticas e sobre os sujeitos, mas o desejo de ocupar nas relações de poder e saber, o lugar de especialista que produz o saber “verdadeiro” sobre esses sujeitos.

Ainda que com muita insegurança, entendendo que esse lugar de especialista que a Educação Especial vem assumindo, se constituiu por uma rede discursiva de saberes e poderes que vem localizando no profissional que atua na área o poder de dizer a verdade sobre sujeitos considerados público alvo a partir do imperativo da inclusão. Diante disso, busquei provocar algumas fissuras nessas redes discursivas quando problematizei nas conversas junto com essas professoras<sup>2</sup> a captura e produção de uma infância deficiente, a partir dos efeitos de determinadas práticas e discursos que constituem o contexto de articulação da Educação Especial com a Educação Infantil na escola.

Tentei bagunçar os discursos ordeiros que emergiram em cada conversa como possibilidade de desacomodar aqueles pensamentos, práticas e verdades (muitas vezes rígidas, inquestionáveis e naturalizados); e talvez com tudo isso - como uma vontade de verdade minha - provocar alguma modificação nos modos de pensar o outro e a si mesmo, pelo menos nas relações estabelecidas naqueles contextos escolares investigados no qual me inseri.

Saliento que a pretensão de provocar tal desconforto não se configura como vontade de impor a minha verdade sobre aquelas verdades, como também não se trata de negar aquelas práticas para propor outras. Ao contrário, busquei bagunçar o lugar de verdade absoluta que muitos discursos ocupavam, convidando a pensar sobre como a infância vem sendo alvo de captura das práticas como possibilidade de não

[...] ignorarmos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura. (FOUCAULT, 2013, p. 20).

Ou seja, ainda que este estudo seja produto de subjetividades e verdades a partir de meu olhar sobre o contexto investigado, sobre as minhas inquietações sobre a produção da infância, mostrasse potente ao possibilitar reflexões acerca dos

---

<sup>2</sup>Objeto desta pesquisa.

efeitos que a articulação das práticas produz quando captura a infância e produz a infância deficiente.

Além disso é potente, provocar tensionamentos sobre como fomos sendo produzidos a pensar a verdade pela verdade de forma naturalizada, sem ousar questionar e sem perceber que essa verdade assumida como a mais “verdadeira”, na prática (e na vida) é apenas uma possibilidade, dentre tantas, de entender determinados modos de ser, que podem variar a depender dos contextos e subjetividades assumidas por cada um. Agrada-me muito pensar que com as provocações produzidas por este estudo eu tenha, atrevidamente, sacudido, algumas, das evidências e fundamentos que os processos inclusivos carregam (enraizados) consigo dentro da escola.

Diante de tão ousada pretensão, me pergunto por onde devo começar se encontro-me sob a mira de muitas verdades? “Acho-me numa interlocução de muitas vozes que me agitam, conduzem, animam, perturbam. É isso que faz de meu escrever uma interlocução de muitas vozes, uma ampliação de perspectivas, abertura de novos horizontes, construção de saberes novos” (MARQUES, 2011, p. 26). E por isso mesmo, preocupo-me em como irei apresentar e tensionar algumas dobras dos discursos capturados nas conversas com as professoras objeto desta pesquisa, escapando da lógica de produzir a verdade mais verdadeira, apresentando-as como possibilidades outras para pensar a infância.

Ainda que ao iniciar essa escrita trouxesse comigo uma vontade de verdade de pensar a infância, tudo foi sendo (re)construído na ordem do acontecimento, permitindo que percebesse a emergência de alguns discursos a partir da interdição de tantos outros que não pude capturar. E por isso, tento justificar que este estudo é apenas uma, dentre tantas, possibilidades de pensar sobre a produção da infância na articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, qual delineou-se desta forma e não de outra, pelas escolhas que fui fazendo a partir das diferentes possibilidades de olhar para infância que cada encontro com as professoras me possibilitou pensar.

A cautela em me preocupar com a produção discursiva deste estudo não diz de uma pretensão de me desresponsabilizar pelo que aqui produzi. Ao contrário, a produção dessa escrita busca justamente apresentar reflexões sobre uma atmosfera discursiva produzida historicamente que ofereceu e continua oferecendo condições

de possibilidade para inventarmos uma infância na qual fizéssemos (tentássemos) caber (todas) as crianças.

Mas pode ser que essa instituição e esse desejo não sejam outra coisa senão duas réplicas opostas a uma mesma inquietação: inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades. (FOUCAULT, 2013, p. 08).

Por isso, fazer alguns deslocamentos para pensar a produção da infância de outros modos no contexto escolar, para além de um adjetivo a ser assumido definitivamente pelo sujeito, permite perceber que os saberes produzidos sobre a infância, na articulação das práticas da Educação Especial e da Educação Infantil, podem constituir-se “como efeito de um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais” (PORTOCARRERO, 2004, p. 171) estabelecidas nas relações de poder e saber para governar todos e cada um. Estratégias que reduzem, muitas vezes, a infância à um significado para determinar verdades sobre os modos de ser que colocam em funcionamento “uma série de mecanismos como os da disciplina e da normalização” (PORTOCARRERO, 2004, p. 171).

Saber científico que através das diferentes áreas do conhecimento (Medicina, Psicologia, Pedagogia, entre outros) vai produzindo verdades que capturam os diferentes modos de ser, baseados na ideia de representação, de que há um único conceito que diga a verdade sobre o sujeito e, com isso, constitui toda a possibilidade de ordem criada/inventada na/pela Modernidade. Modos de ser muito bem estruturadas de compreender os sujeitos, as pessoas e a sociedade “habitado por um desejo incessante de ordem” (LOCKMANN e HENNING, 2010, p. 190).

Esses conhecimentos criam categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas e detalhadas, que permitem colocar em operação o exercício de classificação e enquadramento de tudo aquilo que escapa da ordem, do natural, da pureza, da perfeição, enfim, do ideal moderno. (LOCKMANN e HENNING, 2010, p. 190).

Nessa lógica, percebo que a Educação Especial quando agenciada pelas políticas de inclusão na escola vem reforçando o lugar de especialista que tem

ocupado na ordem do discurso. E assim, na articulação das práticas com a Educação Infantil produz uma condição de normalidade para os sujeitos a partir da noção de desenvolvimento linear a ser conquistado embasado na Psicologia do desenvolvimento. Seja por uma vontade de verdade e/ou de governo de si e dos outros, a Educação Especial nesta rede tem, em muitos momentos, certificado para o sujeito uma anormalidade a ser corrigida e, portanto, tem sido condição de possibilidade para produzir uma infância deficiente.

A partir disso pode-se pensar que alguns discursos se reduzem a pensar a inclusão como algo a ser “superado ou atingido”, enredado pelo discurso moral dos direitos humanos de modo, quase que exclusivamente como pauta de luta individual. Haja visto, que os alunos, quando capturados por essa rede de esquadramento individual tornam-se alvo de práticas (corretivas e normatizadoras) que negam, apagam, esmaecem, muitas vezes a dimensão subjetiva e a existência de cada um em detrimento de uma suposta dimensão biológica ideal, reforçando a marca da anormalidade pela deficiência.

Dito de outra forma, a Educação Especial pensada a partir da política de antecipação da obrigatoriedade na Educação Infantil, ao dar mais visibilidade e tornar a infância um objeto dos saberes especializados, através da (permanente) vigilância dos comportamentos e condutas na escola, preserva em si, a possibilidade de uma ordem discursiva instituída pelo imperativo da inclusão, que justifica a captura a todos e cada um para serem “ajustados” a uma norma ideal universal, por uma vontade de verdade e governo de si.

Mas com isso, não afirmo

[...] nunca que a escola tivesse alguma vez sido um espaço onde os seus habitantes tivessem podido circular livremente, sem ordem nem regras. Muito longe disso. O que defendemos é que todos os mecanismos de submissão ética desenvolvidos, ao menos de um século a esta parte, têm suposto sempre que ele possa tomar as próprias decisões. Na escola, de há muito que a palavra moral se traduz por *vontade e governo de si*. (Ó, 2009, p. 24).

Sendo assim reforço que não se trata de negar a norma intuída, mas de pensar sobre a produção de uma infância que não se enquadra nesta norma e que, portanto, como efeito das práticas de normalização, precisa ser conhecida, nomeada, para então ser normalizada e produtiva: a infância deficiente. Produção de

uma infância sob a qual “o corpo, torna-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferecesse a novas formas de saber” (FOUCAULT, 2014, p. 152), mais ou menos ajustados a norma. Corpo sobre o qual, a produção de um saber possibilitará aproximá-lo da norma ou produzirá uma identidade<sup>3</sup> para que este corpo “deixe” de ser estranho.

É no imbricamento das práticas da Educação Especial e da Educação Infantil que visualizo operar mecanismos de correção permanentes que tentam homogeneizar a infância, há anos. Mecanismos de segurança, que muitas vezes, impossibilita perceber e pensar os efeitos sobre os sujeitos, na medida em que determinam e definem modos de ser para cada infância de maneira naturalizada. Segundo Foucault (2014, p.135), “forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos”. Na escola, no contexto da sala regular, nas instituições outras ou no AEE, “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2014, p.135) para que se torne um corpo mais produtivo, para si e para todos.

A escola, então, torna-se a maquinaria que captura, cada vez mais cedo, de todos e de cada um. É no espaço escolar que cada vez mais cedo o desvio dos corpos e dos comportamentos que se distanciam da norma instituída, são esquadrinhados minuciosamente para tornarem-se corpos dóceis e úteis. Entendo a partir de Foucault que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (2014, p. 34). É essa maquinaria que, na busca pela prevenção dos riscos, captura cada singularidade deste corpo para aproximar ao que é considerado normal e, com isso, produz os sujeitos como anormais.

Por isso percebo que há, em muitos discursos, um desejo de verdade universal a ser preservado, para manter-se um suposto equilíbrio social ou uma suposta homogeneização das diferenças, a partir de uma norma também considerada universal. É nessas relações discursivas que penso com Foucault que “o que está em jogo, senão o desejo e o poder?” (2013, p. 19). O que está em jogo

---

<sup>3</sup> Identidade neste trabalho é compreendida como a característica que é outorgada ao sujeito quando a partir de um diagnóstico passa a se olhar e se relacionar com esse sujeito (quase que exclusivamente) como um sujeito da falta, possibilitando que seja produzido sobre seu corpo significados de incapacidade, de não aprendizagem, de desvio, de limite e de perigo. Com isso, produzimos como efeito aquilo que nomeio neste trabalho de uma “identidade deficiente”.

senão o desejo e o poder de reconhecer e preservar um único discurso verdadeiro que, supostamente, mantém a ordem social?

O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la. (FOUCAULT, 2013, p. 19).

É na intenção de bagunçar (um pouco) esse lugar de discurso verdadeiro e inquestionável da inclusão e da norma universal que proponho esta pesquisa. Como forma de desacomodar o modo como as práticas de normalização da Educação Especial são operacionalizadas no contexto escolar, problematizando o quanto essa verdade tem subjetivado os sujeitos e seus modos de ser, como possibilidade de nos provocar a pensar de outros modos, ciente de que esse processo não é nada fácil. Principalmente por que fazer esse enfrentamento de desacomodar as verdades instituídas, nos coloca, muitas vezes, no lugar daquele que produz a crítica e o juízo de valor sobre determinadas práticas. E de forma alguma tenho essa intenção de fazer o juízo de valor sobre tais práticas. Busco exatamente o oposto desta ação, coloco-me no lugar daquele que se incomoda com aquilo que está posto e naturalizado como verdade universal, que suspeita do discurso verdadeiro e inquestionável, na intenção de possibilitar pensar outras ou múltiplas verdades, a depender dos contextos e/ou sujeitos.

Talvez, eu tenha conseguido produzir ou não alguns atravessamentos nas conversas com as professoras que possibilitem sacudir o pensamento sobre os modos de pensar a infância. E ainda, talvez, aquelas professoras tenham sido provocadas a pensar a inclusão de outro lugar, pensando os efeitos da produção discursiva sobre esses sujeitos. Talvez, tenha conseguido ou não desestabilizar algumas verdades absolutas assumidas por aquelas professoras.

Talvez, tenha conseguido ou não localizar essas verdades em um entre lugar que permitisse visualizar possibilidades outras de pensar a produção da infância. Não neste ou naquele discurso, não nesta ou naquelas práticas, mas a partir das possibilidades de cada um, nas possibilidades de romper com a dureza da verdade universal instituída, permitindo àquelas professoras pensarem de outros modos. Desde dentro, deste mesmo lugar (considerado verdadeiro), desde dentro da escola,

desde suas práticas, possibilidades outras de olhar para infância e assim provocar heterotopias nos pensamentos.

Mas com isso, não se trata de abandonar os processos inclusivos, dizendo que a inclusão não funciona e fazer a proposição de uma outra noção e/ou estratégia de captura para os sujeitos, não. Bem como, não se trata de dizer que a articulação das práticas da Educação Especial e da Educação Infantil devam acontecer deste jeito e não de outro. Nem de dizer “como é mesmo” que as palavras e coisas tem que ser localizadas ou acontecer na escola para efetivar processos inclusivos possíveis. Ou também dizer que a escola é um fracasso ou que precisa de uma revolução para funcionar de um outro jeito “melhor”. Ou ainda, de dizer que existe um único jeito para as práticas acontecerem.

Ao contrário de tudo isso. Trata-se de pensar como deste lugar, que hoje a escola ocupa, um lugar entre as práticas utópicas e as desejáveis, um entrelugar, pode-se proporcionar possibilidades outras de ver os sujeitos, de relacionar-se com os sujeitos e consigo mesmo, possibilidades outras de fazer da escola um espaço real. Possibilidades que considerem a dimensão subjetiva, que rompa e caminhe na contramão da dureza estática modelada pela verdade universal e inquestionável que tem nos conduzido historicamente a pensar, quase que exclusivamente, em uma dimensão biológica que precisa ser corrigida como “salvação” para os sujeitos e para a sociedade.

E de novo, não se trata de dizer que não exista uma dimensão biológica que produz a deficiência. Trata-se de atentar-se e analisar a dimensão biológica, para perceber se esta dimensão tem determinado ou não o investimento das práticas pedagógicas sobre os sujeitos. Como se a priori pudéssemos dizer que a deficiência impossibilita a aprendizagem e/ou qualquer tipo de investimento pedagógico nos sujeitos. E por isso mesmo, é necessário fazer reflexões e atentar-se para a dimensão subjetiva do sujeito. Não para negar a norma instituída, nem as práticas normalizadoras, nem as classificações, nem a produção dos saberes, mas para pensar possibilidades outras sobre esse sujeito que não se enquadram nessa norma, seja pela dimensão biológica ou seja por uma vontade de verdade. Problematizar o quanto somos capazes de perceber os efeitos dessas políticas, práticas e discursos na constituição dos modos de ser dos sujeitos.

Problematizar como a articulação das práticas da Educação Especial com a



Educação Infantil vem produzindo a infância a ser de um jeito específico poderá potencializar pensar linhas de fuga nas dobras dessas redes para não tutelar e nomear a infância. E com isso, ao menos, pensar de outros modos as relações que têm se estabelecido, pensando de outros modos a produção de verdades sobre os sujeitos e sobre as infâncias, não mais verdadeiras, apenas, outras. E assim, talvez, perceber as crianças nas suas diferenças para terem igualdade política segundo suas capacidades.

Mas, tudo isso

Não é um problema de otimismo ou de pessimismo ou de inquietude. De amor ou de desamor pelas crianças, de ilusão ou desilusão pela escola, de esperança ou desesperança pelo educativo. Não se trata aqui de um caráter destrutivo nem instrutivo. Trata-se apenas da necessidade de pensar a criança (qual?), hoje (quando, onde?) nas escolas (quais?). (SKLIAR, 2014, p. 163).

São inquietações que me movimentam enquanto pesquisadora no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, e foram marcadas por atravessamentos que provocaram em mim um “despertar” para a vida. Provocações que me impulsionaram a desencaixar as peças dos jogos discursivos que vem produzindo significados para Educação Especial amarrados ao imperativo da inclusão, como possibilidade melhor e única de escolarização dos sujeitos com deficiência. E por isso, desconstroem muitas das certezas que constituíram minha formação como Educadora Especial, possibilitando que pensasse diferentemente de como vinha pensando. Poderia dizer, então, que começar essa escrita revisitando as tramas que possibilitaram constituir minhas inquietações sobre a infância desde a graduação é quase uma necessidade, é um ajuste de contas comigo mesma.

## 1.2 “Educação Especial e a produção de significados: É preciso voltar a olhar bem<sup>4</sup>”

[...] penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que devemos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las. Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos, mas também e por ofício, com ou “sobre” aqueles com os quais trabalhamos. (VEIGA-NETO, 2002, p. 23).

Na busca por compreender como a Educação Especial vinha sendo produzida na perspectiva inclusiva propus, durante a Graduação, problematizar na minha pesquisa<sup>5</sup> a produção de significados da Educação Especial em uma escola da rede regular de ensino de Santa Maria – RS. No referido estudo busquei conhecer o papel e os significados produzidos para as práticas em Educação Especial, a partir da análise de discursos produzidos por professoras e gestoras da escola, no contexto do estudo. Tais inquietações foram suscitadas a partir de meu interesse em olhar para como os processos inclusivos estavam acontecendo nas escolas e como os sujeitos, público-alvo<sup>6</sup> da Educação Especial, eram produzidos na lógica da inclusão.

Compreendi que a escola historicamente foi se organizando de diferentes formas frente aos sujeitos com deficiência. Mostrando-me que o cenário que hoje constitui a Educação Especial, ganhou visibilidade no Brasil com o movimento de “integração escolar”, aproximadamente na década de 1970. Esse movimento passou a localizar na escola um lugar que oportunizasse às pessoas com deficiência que estavam fora dela à estarem e passarem a fazer parte dela. No contexto educacional brasileiro do século XX, as chamadas classes especiais, então, passaram a prever a inserção desses sujeitos no contexto da escola regular. Essas classes eram

---

<sup>4</sup>Tomei emprestado o subtítulo desta subseção da autora Núria Pérez de Lara Fere do texto: Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta, composto no livro Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença organizado pelos autores Jorge Larrosa e Carlos Skliar, por este ter me provocado a voltar a olhar o lugar da especialidade da Educação Especial na produção da anormalidade, possibilitando que eu percebesse e visualizasse a produção de significados da/para Educação Especial diferentemente da forma como eu visualizava naquele período de desenvolvimento da pesquisa do TCC.

<sup>5</sup>Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: “A produção de significados da Educação Especial na Escola Inclusiva”, apresentado como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Educação Especial no ano de 2014.

<sup>6</sup>A Resolução CNE/CEB, nº 4 de 2009 define o público-alvo da Educação Especial como: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009, p. 1).

destinadas a atender a alunos que, na comparação com aqueles considerados como normais, passaram a ser produzidos como anormais. Esse foi o primeiro movimento político que inseriu os alunos com deficiência dentro do contexto escolar, mesmo que incipiente e segregadamente.

Com o surgimento das classes especiais, as práticas educacionais se dividiram dicotomizando a oferta da educação escolarizada, em escola regular e classe especial. E ainda, esse movimento possibilitou um investimento maior na produção de saberes educacionais específicos que acabaram por localizar, naquela época, a classe especial como o *lócus* de atendimento dos sujeitos com deficiência.

Posterior a esse movimento, foram emergindo as noções de “normalizar/integrar”, que com pouco sucesso de repercussão, principalmente pelas muitas discussões atribuídas ao significado do termo normalizar, reforçou a ideia proposta de “integração escolar”. Diante disso, a necessidade (econômica) de propor um novo movimento, que abrangesse o restante da sociedade excluída, entre as décadas de 80 e 90, possibilitou que os termos “integração/inclusão” emergissem no campo político e educacional, como alternativa para “superar” os processos de segregação e exclusão na escola. Mais tarde, ao fortalecer os princípios e ideais democráticos da/na educação, a partir da Constituição Federal de 88, passou-se a pensar mais efetivamente nas questões sociais, culminando no movimento de “inclusão escolar” com os desdobramentos que conhecemos até hoje.

A emergência de políticas de inclusão escolar, como movimento de superação das práticas dicotômicas, passou a ser produzido como indispensável. A classe especial “deixa” de existir como espaço privilegiado de atendimento do público-alvo da Educação Especial e “desaparece” dos documentos legais. O sujeito deficiente passa a ser encaminhado para a escola agora inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, torna-se marco histórico para garantia da efetivação desta proposta de inclusão no contexto escolar.

Nesse cenário o Estado entende que para efetivar a proposta de escola inclusiva é necessário implementar um serviço que atenda a demanda social em foco -público-alvo-, de forma que todos alunos consigam “acompanhar a turma” nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, integrando-as a proposta pedagógica da escola. Denomina este serviço de atendimento individualizado para os alunos com deficiência de Atendimento Educacional Especializado (AEE),

definindo-o como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente”, conforme o inciso 1º do art. 2º do Decreto nº. 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011, p. 1).

A implementação do AEE evidencia uma tentativa de superação das práticas dicotômicas que historicamente vivenciamos, em prol da garantia de um “sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2011). A Educação Especial passa a ser responsável por esse serviço na escola, como forma de garantir a produção de estratégias e ações que possibilitem, junto com as professoras das classes regulares, a participação dos alunos deficientes nas atividades curriculares propostas. Ações que buscam a superação da segregação, da integração e da exclusão.

Para fortalecer esta ideia, o Ministério da Educação (MEC) através da Resolução CNE/CEB Nº. 4 de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que buscam organizar as práticas da Educação Especial. Discriminando, neste documento, as ações/funções do serviço do AEE e as ações/funções da professora e professor que irá atuar neste atendimento.

Diretrizes que orientam as práticas escolares e permitem estabelecer alguns questionamentos: Quem tem de fato, se responsabilizado pelos êxitos e fracassos nos processos de escolarização dos alunos com deficiência na escola? Como ações da Educação Especial têm se articulado às ações do ensino regular? Que olhar é esse que a escola tem direcionado para a Educadora Especial? Tais questionamentos me fizeram problematizar a ideia de que a Educação Especial seria uma parceira da escola e, portanto, caberia a todos a responsabilidade das adequações e articulações. Logo não haveria espaço para práticas que localizam a Educação Especial como a única responsável pelo aluno com deficiência e pelas práticas inclusivas na escola.

Diante disso, busquei problematizar os significados produzidos acerca da Educação Especial na escola inclusiva, procurando analisar quais foram os possíveis efeitos dos discursos legais ao instituírem no país as políticas de inclusão escolar, com relação à superação da dicotomização das práticas escolares ofertadas aos alunos com deficiência. Essas problematizações foram produzidas com

inspiração nos estudos foucaultianos, salientando a incipiente aproximação com as teorizações que buscavam tensionar a produção desses significados para as práticas da Educação Especial.

Parti da compreensão de que os discursos são práticas organizadoras de realidades (SOMMER, 2007) e que, portanto, implicam na produção de significados sobre algo, alguém, alguma coisa. Nesse sentido, tomei os discursos como práticas produtoras de verdades, imbricadas nas relações de poder e saber que foram historicamente constituídos. Esse entendimento possibilitou que eu compreendesse que as estratégias discursivas existentes controlam e regulam a produção desses discursos, que estabelecem o que pode ou não ser dito; bem como, instituem quem tem mais ou menos autoridade para produzir verdades sobre determinados sujeitos e assuntos. Estratégias que vão nos sujeitando a acreditar e aceitar as verdades produzidas como universais, sem que questionemos sobre seus efeitos, subjetivando-nos.

No contexto de pesquisa mencionado, foi possível perceber que o que é dito sobre a Educação Especial nos documentos legais direcionou as análises empreendidas, a partir dos discursos que circulam e recorrem na escola<sup>7</sup>, demonstrando o quanto os sujeitos estavam subjetivados a compreender a escola inclusiva como um espaço de superação da dicotomia entre ensino regular e a classe especial.

Por perceber, que os discursos das professoras entrevistadas estavam imbricados com os discursos das políticas (discursos legais), no que se refere aos direitos de acesso e permanência dos alunos na rede regular de ensino, sinalizei a força de verdade que tais recorrências discursivas estabelecem naquele contexto escolar investigado.

Tais discursos indicaram a importância da parceria da Educação Especial com a escola, na medida em que suas práticas se voltassem a pensar nas condições de permanência e aprendizagens desses alunos, justificadamente pela especialidade que essas professoras possuem na formação. Nesse momento, entendi que as professoras passaram a não mais questionar essas práticas, mas colocaram-nas em operação como resultado das ações de subjetivação,

---

<sup>7</sup>A pesquisa em questão contou com a participação de cinco sujeitos, dentre as quais três eram professoras dos anos iniciais, sendo duas do 4º ano e uma do 1º ano; uma a Vice-Diretora e outra a Coordenadora Pedagógica da escola.

estabelecendo as condições de possibilidades para que os sujeitos passassem a constituir em si, conforme Menezes (2011), uma “subjatividade inclusiva”.

Para ilustrar essas constatações, trago alguns fragmentos que me convidaram a pensar que a articulação entre a Educadora Especial e as professoras do ensino regular têm sido um importante elemento de governamento que produz a escola como dita inclusiva, principalmente, porque indicam a necessidade pela busca das articulações de maneira mútua entre os profissionais.

“Nós tentávamos. (...) sempre que nos reunimos a gente coloca as coisas que acontecem com ele e todo mundo ouvia e a gente sabe que ele não é meu aluno, é aluno da escola, esse ano ele é meu” (P1).

“Tem principalmente depois que a educadora especial veio pra cá, melhorou bastante, o apoio foi ótimo” (P3).

“Há sim, nós com a educadora especial temos um laço assim muito importante. Todas as atividades que ela fazia com os alunos, todo o avanço, de técnica, ela trabalhava junto com os professores e as professoras também sobre a forma como os alunos vêm sendo compreendidos” (VD).

Tal subjetivação é compreendida como a sujeição de si mesmo, pela ação moral de si sobre si. Uma ação moral que não vai se distinguir das ações morais a que o sujeito é submetido nas relações (de poder) que estabelece com outros sujeitos e que o obrigam a assumir determinados comportamentos pela sujeição de determinadas verdades (MENEZES, 2011, p 145). Nesse sentido, as professoras afirmaram que têm buscado articular suas práticas não só com a Educadora Especial, mas também entre si, como uma tentativa de dividir suas angústias e anseios, bem como encontrar as condições para efetivar a permanência desse aluno na escola.

Portanto,

Se a escola é para todos, façamos o possível para que nelas todos permaneçam. Tratemos de operacionalizar práticas de subjetivação, não só dos professores, mas também dos alunos, para que passem a relacionar-se com sua vida escolar de forma diferenciada. Para que aqueles que não apresentam dificuldades em desenvolver suas aprendizagens se preocupem em colaborar com aqueles que precisam e para que estes busquem cada vez mais mobilizar-se para superar suas dificuldades. (MENEZES, 2011, p. 152).

No contexto daquela pesquisa, a escola foi reconhecida como espaço recente de operações de práticas na lógica inclusiva, no qual as professoras entrevistadas

afirmaram que a “escola tem uma longa caminhada a trilhar nesse processo”, como se a inclusão fosse algo a ser alcançado em algum momento. A obrigatoriedade, imposta legalmente, para que os sujeitos estejam “ali” seria uma forma de assegurar que todos devem/iriam se beneficiar das práticas desenvolvidas, uma vez que a escola e a comunidade precisam assegurar que os sujeitos escolares tenham condições de se autogestar. Ideia que se alinha com o que menciona Menezes (2011) na citação acima, “é preciso que a escola faça o possível para que todos nela permaneçam”. Entrelaçadamente as recorrências dos discursos das professoras coadunam com o artigo 4º da LDB/96 quando sinaliza a necessidade de fortalecer a inclusão (a qualquer custo), considerando a perspectiva inclusiva uma “a busca pela ruptura da dicotomia das práticas”.

Sendo assim, a seguir, trago os fragmentos que convidam a pensar as possibilidades de produzir alguns olhares para a inclusão, não mais verdadeiros, apenas olhares que entendo indicarem a sujeição às discursividades legais de maneira naturalizada.

“Com certeza. Tá todo mundo encampado nisso. Então acho que tá todo mundo assim começando a abrir os olhos” (P1).

“Eu confio que isso aconteça, até por que são questões impostas. Os alunos nos chegam e aí a escola vai tentando se adequar conforme consegue” (P2).

“Sim, principalmente esse ano foi assim, todos as professoras que tem alunos com problemas assim, se unem, todo mundo conversa, um sabe do aluno do outro” (P3).

“Ainda existe, existe uma certa, um certo freio de mão que puxa esse trabalho né, algumas... Isso não só com a inclusão, mas todas as práticas inovadoras que deem trabalho, porque isso desacomoda. (...) a gente vem com essa caminhada” (VD).

A partir desse momento passei a problematizar que o investimento do Estado na escolarização dos sujeitos com deficiência, reconhecidos historicamente como incapazes, pode ser uma forma de resgatar as desvantagens que os produzem como anormais na sociedade. Ou ainda, como uma forma de “normalizá-los” prevenindo os riscos de desvios de comportamentos e condutas? Questionamento que ao longo da conversa com as professoras me possibilitou pensar que a escola tem assumindo para si essa verdade de maneira naturalizada. Pois percebi, a partir dos fragmentos supracitadas, que as professoras vinham tentando se “desarmar” da

impossibilidade de governar “a todos” sujeitos ou de que muitos não vão se sujeitar às normas estabelecidas, ao menos discursivamente, como uma tentativa de ir ajustando-se a ordem do discurso oficial que os governa. Assumindo assim para si essa subjetividade inclusiva, convidando a todos e cada um a se responsabilizarem também.

Diante disso, busquei compreender como as professoras estavam significando as práticas em Educação Especial na escola, de maneira que pudesse perceber o lugar que ela estava ocupando no cenário educacional. Nos fragmentos abaixo sinalizo algumas de suas impressões:

“É importante... é preciso, mas ainda a gente está precisando de mais apoio. É apoio, é conhecimento, não receita, mas o conhecimento do que fazer, de quais medidas que a gente pode tomar, porque tem momentos assim que é bem complicado” (P1).

“Vem pra agregar ao trabalho do professor em sala de aula. Ela nos ajuda nos dando suporte” (P2).

“É importantíssimo... a gente precisa do auxílio da Educadora Especial” (P3).

“É muito importante para ver o diferencial desses alunos” (CP).

“É fundamental agora que tem a inclusão... é muito importante porque é muito novo pra nós” (VD).

Tais recortes ilustraram que a Educação Especial na escola estava sendo produzida como uma das responsáveis pelas práticas inclusivas, mas não a única. Assim como percebe-se que as professoras e a gestão assumem para si a necessidade de responsabilizarem-se também pelos alunos com deficiência. E, uma vez subjetivados, buscam formar uma rede que integra diferentes responsáveis convidados a atuarem nas práticas de subjetivação dos alunos incluídos e das famílias. Com essa rede de sujeições operando ações de governamento nas práticas escolares no cotidiano escolar, eclode e fortalece a subjetividade inclusiva que sinalizou Menezes (2011) em seus estudos.

A necessidade do investimento nessa rede que integra as práticas da escola, no meu entendimento, se associa a garantia/busca de “sucesso” que o Estado procura e indica nas legislações, para efetivar a educação como direito de todos. Logo, quanto mais sujeitos subjetivados a integrarem essa rede, maiores serão as possibilidades de subjetivar os alunos em situação de inclusão a quererem estar e



permanecer na escola, sendo capturados por ações que os coloquem nessa lógica de assujeitamento normativo de suas condutas e comportamentos.

Por isso,

Cada vez mais, a rede de sujeitos convocados a se envolver com a escola aumenta, porque entendo que também as funções da própria escola têm aumentado. O fato é que, parece-me, para além da função de ensino de conteúdos e conhecimentos formais, materializados nos currículos escolares, interessa que a escola se constitua como um espaço de produção de subjetividades capazes de livre participação na vida em sociedade. (MENEZES, 2011, 72).

Diante disso, a Educação Especial passou a ocupar o lugar de mediador das práticas inclusivas, que apoia o seu desenvolvimento e integra essa rede dentro da escola. Talvez, os anúncios de que “ainda falta mais apoio”, se justifiquem pelo fato de que as articulações desta rede precisam ainda se “encaixar” na lógica do Estado, como forma de encontrar o “caminho para inclusão”, o caminho idealizado e universal (utópico), que impulse as práticas inclusivas em prol dos alunos e em prol de todos.

Nessa direção, ao perceber o anúncio da importância da articulação das práticas para a efetivação dos processos inclusivos dentro da escola e da importância da atuação da Educadora Especial na construção e efetivação das práticas inclusivas, percebi que precisava entender como essas professoras vinham produzindo suas próprias práticas dentro da sala de aula, diante dos alunos em situação de inclusão.

Algumas afirmaram se mobilizar para que suas práticas considerassem as diferenças de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Mas por vezes, não encontravam condições de efetivá-las por falta de apoio e/ou formação. Ao mesmo tempo, assumiram como retomada na consciência, de que não são as únicas responsáveis por garantir as condições de aprendizagem desses alunos, visto que “tudo é novidade” (P1), “eles não querem um atendimento diferenciado na sala de aula” (P2), “não tenho tanto conhecimento nesta área” (P3), “é impossível tu trabalhar com todos igual” (CP), “não temos preparo ainda para fazer uma aula para todos” (VD).

Ao perceberem que a inserção e permanência dos alunos no contexto escolar por si só não garante que eles consigam ter as mesmas oportunidades de ensino e

aprendizagem, as professoras passaram a afirmar que estão “dispostos” a (re)significar suas práticas, desde que lhes sejam dadas condições para isso. As justificativas expostas sobre as dificuldades de estabelecer práticas inclusivas, conclama por apoio e formação, como também ameniza a responsabilização pelos alunos que precisam ser conduzidos à autogestão mas permanecem excluídos.

Nesse sentido, busquei compreender como as professoras percebiam a inserção dos alunos com deficiência na escola, já que visualizavam que apenas sua inserção não garantia oportunidades de aprendizagens. As sinalizações mostraram-me que existem (pelo menos) três leituras possíveis para pensar sobre a inserção dos alunos na escola: *Uma vinculada ao direito legal*, “É direito que eles têm né de estar aqui” (P1). Outras *atreladas às questões de desenvolvimento*: “São alunos que tem um potencial de aprendizagem diferente dos demais” (P2), “ (...) eles têm que ter um atendimento mais focado nas necessidades deles” (P3), pois, dependendo da dificuldade são alunos iguais aos outros (...) só vai diferenciar se o professor e o ambiente que eles convivem sabem da dificuldade ou não” (CP). E por última, um *entendimento que considera as peculiaridades individuais* em que, “(...) existe alguns alunos que eu não vejo grandes objetivos ao inserir eles na escola regular” (VD).

As possibilidades de leitura expostas me permitiram entender que os discursos produzidos no contexto escolar analisado, nesta pesquisa realizada no final da graduação, estão afinados aos discursos produzidos pelos documentos legais referentes à perspectiva da inclusão escolar. Na medida em que deixam evidente a força que tais discursos possuem em termos de subjetivação das professoras e dos alunos. Percebi que as verdades produzidas que circulam nos contextos escolares acabam assujeitando a todos. Esse assujeitamento ficou evidente quando os fragmentos demonstram a naturalização da política de inclusão e da necessidade de (re)significação das práticas de maneira que possibilitem processos inclusivos mais efetivos, como se houvesse um método de inclusão a ser alcançado.

Nesse cenário pude perceber que a inclusão escolar vinha operando como um conjunto de práticas que governam os sujeitos na/para a lógica do Estado, e assim, as verdades que foram assumidas na escola, assujeitam as professoras que por sua vez vão produzir o assujeitamento dos alunos. Nessa rede de sujeições a Educação Especial mostra-se ocupar lugar central, mas não único, sendo localizada

pelas professoras como o apoio necessário, mas não suficiente para que novas possibilidades de configuração das práticas sejam pensadas, articuladas e operadas na escola. E, por isso, entendo que houve um certo desbotamento das práticas dicotômicas entre o ensino regular e especial, mas, ao mesmo tempo, percebi que os discursos empreendidos nesse cenário transitam pelas tramas produzidas pelas políticas, principalmente, por inferirem a obrigatoriedade como estratégia para que todos consigam se autogestar dentro da escola que opera na lógica do Estado.

Todos esses discursos, entre outros, articulam-se na produção de uma política de verdade que cria condições de possibilidade para a invenção e implementação de programas de gestão que seriam a grande salvação da escola, uma vez que se propõem a resolver todos os problemas educacionais. (HATTGE, 2007, p. 191).

Ainda que este estudo tenha sido realizado em um contexto específico, se fez potente nas possibilidades de permitir que eu visualizasse o quanto foi sendo estabelecido condições de possibilidade para ampliar a obrigatoriedade de frequência escolar para os quatro anos de idade, já que a inclusão estava sendo reconhecida e assumida como imperativo. Ou seja, uma inclusão com intuito de prevenir os “problemas” educacionais no espaço escolar que dessem conta de capturar os desvios e comportamentos considerados inadequados, ampliou as possibilidades de governar à todos e a cada um, capturando a infância. Ampliou-se a entrada dos sujeitos na escola, buscando com isso conduzir (bem) a infância. Ampliou-se a rede de captura para governar antecipadamente os sujeitos, governando antecipadamente suas almas. Antecipou para conhecer, para classificar, para diagnosticar, para prevenir. Governar os modos de ser, principalmente, para assegurar a ordem social.

Por perceber tudo isso: é preciso voltar a olhar bem.

E compreendendo melhor porque eu sentia tanta dificuldade em começar, há pouco. Sei bem, agora, qual era a voz que eu gostaria que me precedesse, me carregasse, me convidasse a falar e habitasse meu próprio discurso. Sei o que havia de tão temível em tomar a palavra, pois eu a tomava neste lugar de onde o ouvi e onde ele não mais está para escutar-me. (FOUCAULT, 2013, p. 74).

Ao voltar a olhar bem essas discussões estabelecidas na pesquisa de meu trabalho de conclusão de curso, faço um acerto de contas comigo mesma. Como

forma de desnaturalizar as verdades que assumi, percebendo-as como uma possibilidade dentre tantas outras de ver e pensar os processos de in/exclusão e os sujeitos que como efeito desses processos são produzidos. Neste momento, aquelas verdades já são suficientes para satisfazer a inquietude que me acompanha nesse processo de construção do conhecimento (pessoal e profissional). Percebo que fui deslocando-me, durante a graduação, por enfrentamentos constantes entre as verdades instituídas como universais e as múltiplas possibilidades de percebê-las. Hoje eu sei que as verdades que assumo são escolhas que fui fazendo na medida em que abandonei outras pelo caminho, e por isso, “compreendendo melhor porque eu sentia tanta dificuldade em começar” (FOUCAULT, 2013, p. 74).

Hoje passo a perceber a naturalização do imperativo da inclusão para além de uma ação de direitos humanos intencionados a resgatar os contextos históricos de segregação e integração. Percebo, uma direção outra não visualizada naquela pesquisa: a necessidade do gerenciamento econômico desses sujeitos, atrelada às possibilidades de autogestão, auto investimento nesses corpos, para evitar riscos sociais que os desvios de condutas e comportamentos desfavoráveis pudessem provocar e desestabilizar todo um corpo social. Portanto, passo a perceber “a inclusão como uma forma de economia” (HATTGE, 2007, p. 194) e, por isso, justifica-se todo o investimento de enviar o sujeito (antecipadamente) para escola, pois,

dentro da escola, esses alunos com deficiência serão melhor administrados, eles serão mantidos sob controle e vigilância. Estarão inseridos em um espaço em que serão interpelados por processos de objetivação (a partir dos quais se tornarão conhecidos) e por processos de subjetivação (a partir dos quais serão constituídos, construirão sua identidade), minimizando, desta forma os fatores de risco que transformam em um perigo para si e para a sociedade. (HATTGE, 2007, p. 193).

Foi ao voltar a olhar bem as discussões sobre a inclusão, sobre as práticas da Educação Especial e da articulação das práticas com a classe regular que percebi no anúncio dos discursos das professoras entrevistadas naquela pesquisa, a naturalização da importância da articulação das práticas para a efetivação dos processos inclusivos dentro da escola, como também a naturalização da atuação do Educador Especial na construção e efetivação dessas práticas. Foi nesse cenário que visualizei (algumas das) condições de possibilidades para naturalização da

ampliação da obrigatoriedade de frequência da Educação Infantil que temos hoje instituída.

Naturalização que se mostra emergir, a muito tempo, nos meandros dos discursos que buscam significar a Educação Especial e o espaço escolar como a “salvação” e possibilidade “única” de socialização e correção desses sujeitos. E, por isso, mostram-se como potentes estratégias de uma racionalidade neoliberal em função de um “bem comum”: manter a sociedade segura. É preciso, portanto, incluir todos o mais cedo possível.

Ainda que naquela pesquisa tenha percebido que as condições para articular as práticas eram difíceis (dado a forma como as relações se estabeleciam), de certa forma, as professoras foram tensionado menos e tentado organizar suas práticas para que a lógica inclusiva “funcionasse”, mesmo que os sujeitos não recebessem investimento pedagógico, demonstrando a total sujeição aos processos inclusivos. Corroborando para que a vontade de saber fosse capturando esses sujeitos, dando visibilidade para determinados comportamentos, que vão justificar o não investimento ou então a produção de um diagnóstico que, por si só, vai, supostamente, objetivar os modos de ser de cada sujeito classificado e produzindo-o como verdade.

Percebo que essa condição de sujeição se fortalece quando há poucas pesquisas científicas que problematizam e sinalizam o quanto as professoras assumem como sua responsabilidade os êxitos ou fracassos do imperativo da inclusão ou o quanto o imperativo da inclusão, na lógica neoliberal, faz com que cada sujeito seja responsabilizado individualmente pelos seus êxitos e fracassos. Essa condição de sujeição fez com que eu percebesse que muitas professoras não estavam dispostas a estabelecer tensionamentos sobre outras possibilidades de pensar a inclusão e os processos que ali aconteciam, pois, ainda que não existissem condições, essas professoras entendiam que estavam dando conta de fazer, do jeito que fosse, funcionar a maquinaria escolar sobre a perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, a Educação Especial é percebida por mim como mais um dos elementos que potencializa o assujeitamento à lógica inclusiva como uma verdade inquestionável, por que

[...] conserva em si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, se vale das oposições de normalidade/anormalidade, de

racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude, como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem. (SKLIAR, 1999, p. 19).

Por isso, quando passo a perceber que algumas práticas da Educação Especial vem ocupando lugar central na produção da anormalidade dos sujeitos, distancio-me e/ou coloco em “xeque” as bases que me produziram enquanto professora de Educação Especial, na qual, muitas, assentaram as discussões sobre a deficiência, exclusivamente, à condições orgânicas ou cognitivas, inatas aos sujeitos, passíveis de correção mediante determinadas práticas (aquelas dos manuais do MEC, principalmente), que eram consideradas como verdade universal sobre o sujeito deficiente, impossibilitando questionamentos.

Por acreditar que existem possibilidades outras de pensar sobre a produção dos sujeitos e das práticas escolares conduzidas pela/na racionalidade inclusiva, passo a olhar e pensar as coisas diferentemente do que vinha pensando, principalmente com e a partir do cenário de produção de meu trabalho de conclusão de curso. Percebo que o sujeito deficiente não esteve desde sempre aí, mas que recebeu essa adjetivação a partir de discursos que os saberes, historicamente, foram produzindo e inventando para determinar modos de ser dentro de uma normalidade, também constituída historicamente.

E, novamente, não se trata de negar as possíveis condições orgânicas que o localizam nesse lugar. Trata-se de perceber que os discursos que objetivam os sujeitos a serem de um jeito específico, nomeando-os, classificando-os, para que ele passe a se perceber também com essa identidade, “esse discurso, assim construído, não afeta somente as pessoas com deficiência: regula também as vidas das pessoas consideradas normais” (SKLIAR, 1999, p. 19).

Dessa forma, percebo como uma possibilidade de resistência que algumas professoras Educadoras Especiais entendem que esse sujeito tem possibilidades de transgredir, ainda que dentro de um espaço/tempo disciplinar. Ainda que percebendo que exista uma rede de vigilância que enquadra o desenvolvimento dentro de um período de adaptação/flexibilização imposto pela disciplinarização escolar na lógica neoliberal inclusiva. E também, ainda que a busca por borrar esse poder disciplinar operado sobre o corpo poderá dar condições de possibilidade para

localizar o sujeito como anormal, há resistências. Há como resistir.

Diante dessas ressignificações, este estudo propiciou que eu percebesse que a naturalização dos discursos, das práticas e ações que a Educação Especial vem operacionalizando na escola anunciam muitas possibilidades de pensar, aqui destaco algumas delas: a Educação Especial atrelada exclusivamente a noção da responsabilização pela correção e classificação dos sujeitos; a Educação Especial enquanto elo principal para efetivação de ações inclusivas dentro da escola; a Educação Especial como estratégia que coloca em operação práticas de normalização à serviço do imperativo da inclusão e a Educação Especial como produtora de verdades e modos de ser, entre outras.

Possibilidades que podem justificar a necessidade de “carimbar” (produzir um saber/uma verdade) sobre o sujeito desconhecido, o “estranho”, para conhecê-lo e aproximá-lo da norma e sob a marca da deficiência localizá-lo, para resto de sua vida na condição de anormal e manter o controle desse corpo. Como também, demonstrar que, além de uma questão de gerenciamento do risco social vinculado a essa necessidade de produzir uma identidade deficiente para esse sujeito, há uma vontade de controle que alcance todo tecido social e dê conta de manter todo um ciclo de sujeições e responsabilizações de todos por si e cada um. Para que com isso, de uma forma ou de outra, as diferentes formas de condução sirvam para que cada sujeito tenha sobre si a responsabilidade por “sair” dessa condição de anormal.

Por isso, envia-se o sujeito para a escola, pois é na escola que esse sujeito vai ter uma melhor condução de seu corpo e de sua vida. Porque é mais seguro “classificar os indivíduos e gerir suas vidas, para que, desse modo, se evitem, entre outras coisas, a geração de despesas elevadas para o Estado” (HATTGE, 2007, 194). Antecipa-se a entrada na escola para conhecer as crianças e classificar as infâncias. Antecipa-se a entrada das crianças na escola para promover sua sujeição aos modos de governar e prevenir os desvios. E nesse contexto emerge um problema: como lidar, como controlar e governar a contingência existencial das individualidades, as contingências das infâncias que escapam da captura?

Me parece ser um grande problema pedagógico, pois “como conduzir as crianças, como conduzi-las até o ponto em que sejam úteis à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria” (FOUCAULT, 2008, p. 310). De que maneira

manter e conservar, pensando com Foucault (2008, p. 472), “uma relação entre o poder e o saber, o governo e a ciência, que é um tipo bem particular de uma arte de governar”, que é uma economia política, tendo como alvo as infâncias outras?

Penso que o problema pedagógico possa se localizar antes de estabelecer formas de governar, bem mais nas consequências e efeitos que essa ciência, esse governo não podem isentar. Pensando a partir de Foucault (2008, p. 472) “começa a se decantar e a se separar, e em todo caso em dois polos aparecem”: por um lado “um cientificidade que vai cada vez mais reivindicar sua pureza teórica, que vai ser a economia”; e, por outro lado, essa mesma cientificidade “vai reivindicar ao mesmo tempo o direito de ser levada em consideração por um governo que terá de modelar por ela suas decisões”.

Por isso penso que quando temos uma ciência que diz de um desenvolvimento ideal para a criança como uma verdade, produz-se uma rede de saberes que determinam modos específicos de ser, estabelecendo uma economia política, embasada nessa ciência. Com isso, também produz modos específicos de condução, modos específicos de práticas, modos específicos de ser sujeito dentro da escola e na própria sociedade. Economia política que vai se estabelecendo para dar condições de autocondução para todos e cada um.

A partir dessas problematizações, passo a perceber que as legislações e políticas vão sendo instituídas como táticas que colocam em operação na escola, através das práticas pedagógicas, estratégias de governo, dentro de uma ação maior que é a seguridade da sociedade, tendo em vista essa economia política. Todos precisam ser governados, mas precisam antes governar a si mesmo, pois, “ninguém pode negar-se a estar dentro do mundo global, ainda que seja uma de uma forma parcial, incompleta, ineficiente ou deficiente” (SKLIAR, 1999, p. 16). E por isso, envia-se para a escola. Lá ampliam-se as possibilidades de captura, para que mais ações de governo de uns sobre os outros sejam operacionalizadas, até que cada um consiga se autogestar. Amplia-se a obrigatoriedade de frequência escolar como uma estratégia que coloca em operação ações de governo, como forma de capturar cada criança, cada infância, cada desvio, cada dessemelhança.

Com a visualização de toda essa rede de sujeições, pergunto-me: Para que fomos dando condições de possibilidade para estabelecer uma atmosfera



discursiva que buscasse capturar a infância? Que discursividades foram nos conduzindo a entender como necessário o governo da infância? Que discursividades foram articuladas para produção dessa verdade?

A partir desses questionamentos fui em busca de entender que atmosfera discursiva foi se estabelecendo no cenário educacional, naturalizando a institucionalização da política de antecipação da obrigatoriedade de frequência para os quatro anos. Para isso, produzi o estudo monográfico durante o Curso de Especialização em Gestão Educacional, analisando as discursividades científicas desenvolvidas no GT 07<sup>8</sup> da Anped, na intenção de perceber os caminhos que anunciaram as condições de possibilidade para efetivar a ampliação da obrigatoriedade, ao mesmo tempo em que, perceber que recorrências discursivas foram produzidas pelos documentos oficiais que conduziam o funcionamento dessa política.

Sendo assim, na próxima seção, procurei situar o contexto de discussão no qual pude localizar algumas recorrências discursivas nas produções científicas investigadas percebidas, por mim, como condições de emergência para a naturalização da política que ampliou a obrigatoriedade de frequência aos quatro anos no Brasil. Discussão que possibilitou visualizar como se engendrou algumas estratégias de governo nesse cenário para capturar a infância.

### **1.3 Produção discursiva: (des)continuidades históricas do governo da infância**

Ocupei-me em fazer uma reflexão a partir do estudo monográfico<sup>9</sup>, revisitando as produções discursivas do governo da infância, lidas como condição de possibilidade para naturalizar a política de ampliação da obrigatoriedade de frequência aos quatro anos no Brasil como ação de seguridade, boa por si só.

---

<sup>8</sup>GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos é o grupo de estudos científicos responsável, a quase 40 anos, por pesquisas e debates sobre o direito das crianças à educação pública em âmbito nacional, com ênfase na proposição de políticas importantes que tem sustentado e pensado esses grupos de sujeitos desde a década de 80.

<sup>9</sup>Estudo desenvolvido por mim no Curso de Especialização em Gestão Educacional, intitulado: "Ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil: A produção de discursos do GT07 da Anped", que se propôs analisar as condições de emergência para a naturalização da política de ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil (Lei 12.769/13) produzida pelos discursos que constituem os trabalhos do GT 07 da Anped no cenário educacional nacional.

Entrelaçadamente, visualizando como tais discursividades se engendram com os documentos oficiais que embasam essa proposta, coadunando para produzir a naturalização desta política enquanto estratégia de governamentalidade biopolítica.

O estudo me proporcionou problematizar como as discursividades e recorrências do campo científico têm se ocupado a (re)pensar a escola e a infância no Brasil. Como também, mostrou as narrativas que foram se estabelecendo nos processos (des)contínuos históricos, políticos e sociais, possibilitando perceber algumas das condições de proveniência que potencializam a constituição da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência para dos 4 anos de idade. Obrigatoriedade legalmente efetivada no fim do ano de 2016 nas escolas brasileiras, de maneira naturalizada nos espaços escolares, sociais e acadêmicos.

Para isso, empreendi um levantamento de trabalhos no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa - ANPED, especificamente no Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 07), vasculhando o que havia sido produzido e como/se estava problematizando sobre a proposta da ampliação da obrigatoriedade de frequência no campo da Educação Infantil. Nesse mapeamento encontrei um total de cento e cinquenta e cinco (155) artigos, publicados entre os anos de 2000 a 2015. Para que eu pudesse perceber como esse campo científico vinha discutindo essa temática, classifiquei e organizei os artigos em categorias, no qual, selecionei aqueles que se aproximaram das discussões políticas que me interessavam. Diante disso, selecionei um total de catorze (14) artigos<sup>10</sup>, elencados na categoria intitulada por mim: “Políticas Educacionais na/da Educação Infantil”.

Dentre as discussões propostas, havia descrições e sinalizações de

---

<sup>10</sup>Trago o nome dos artigos selecionados para análise: Políticas Públicas em Educação Infantil (BRANDÃO, 2004); Pró-Criança: Uma Política Pública para a Infância Catarinense? (RODRIGUES, 2005); A Educação das Famílias como Política Nacional - uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida (CAMPOS e CAMPOS, 2006); Administração Social da Criança: Políticas Transnacionais e Políticas de Educação Infantil (PORTO, 2006); Artes de Governar a Infância: No Cruzamento entre a Ética e a Política (BUJES, 2007); Educação da Criança pequena na Legislação Educacional Brasileira do século XX: abordagem histórica do Estado de Minas Gerais (1908-2000) (VIEIRA, 2007); Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos (1908-2000) (CORREA, 2007); Criança, Infância e Política na compreensão dos Profissionais que atuam na Educação Infantil em Curitiba (PEREIRA, 2008); Educação Infantil e os Organismos Internacionais: quando focalizar não é priorizar (CAMPOS, 2008); Política Nacional de Educação Infantil no Brasil: Uma luta contínua, uma política descontínua (FULLGRAF, 2008); “Caos Calmo”: (in)constâncias no cenário da política de educação infantil brasileira (CANAVIEIRA, 2012); Políticas Públicas para a Educação Infantil em Goiânia: A luta por um projeto político-social (BARBOSA, et all, 2015); Rede de Políticas Públicas na Educação Infantil (LIMA E SILVA, 2015) e Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação no Rio Grande do Sul: um estudo de caso sobre a atuação do Tribunal de Contas do Estado (FLORES, 2015).

documentos legais que foram instituídos em diferentes momentos históricos, percebidos por mim como importantes acionadores da naturalização dessa política. De maneira quase geral, os artigos descreviam as políticas voltadas para a Educação Infantil, mostrando-se pouco inquietados com as proposições políticas, pois os tensionamentos sobre sua constituição, intencionalidade e efeitos eram poucos sinalizados. A pouca problematização sobre a implementação das políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil indicou, no meu entendimento, o assujeitamento destas como uma verdade necessária e boa por si só. Reforçando, com isso, que o acesso à Educação Infantil é entendida como direito social e, portanto, é inquestionável. Como se pensar sobre os efeitos dessas proposições pudesse representar um movimento de negação a essas políticas.

Diante dessas percepções, minha intenção foi estabelecer alguns tensionamentos a partir das (des)continuidades históricas empreendidas nas discussões científicas produzidas por aqueles estudos. De maneira que eu pudesse entrelaçar com as discussões da/sobre a Educação Infantil a partir da década de 70 no Brasil, como forma de engendrar com os acontecimentos políticos-históricos que permitissem constituir um campo de visibilidade que me propiciasse compreender as tramas que deram condições de possibilidade para a emergência da obrigatoriedade da Educação Infantil, e principalmente, como esta foi sendo assumida por todos e cada um.

Neste estudo, parti da intenção de mostrar como historicamente os discursos das produções científicas da Anped do GT 07 constituem-se como estratégias de governo da infância e da ação pedagógica, para colocar o sujeito da Educação Infantil como alvo de técnicas de condução das condutas desejáveis. Técnicas que, no meu entendimento, foram reforçadas na medida em que, a proliferação de discursos sobre as políticas que as prevêm (normativas, estrutura curricular, modelos de práticas e perfil de docente) foram sendo naturalizados e pouco tensionados pelos estudos científicos, assumidas como verdade absoluta no cenário educacional.

Tal assujeitamento, possibilitou refletir que além das normativas previstas pelos documentos legais que institucionalizam a Educação Infantil e suas diretrizes, a Escola se estabeleceu como *lócus* principal para (re)produção de estratégias que colocaram em operação a governamentalidade que, em função de “um bem comum”

produziu um tipo de infância: a infância escolarizada.

Tratou-se de tentar entender como

[...] as crianças foram historicamente capturadas pelas malhas do poder, de como se estabelecem políticas de verdade sobre elas, de como se deu a fabricação do sujeito infantil moderno, de como operam as máquinas que se encarregam do governo da infância. (BUJES, 2002, p. 92).

Ou seja, pude perceber como os discursos produzidos pelas produções científicas do GT 07 da Anped se alinham; ora tensionando um pouco mais o processo de constituição da obrigatoriedade da Educação Infantil e/ou os processos de constituição das políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, ora sujeitando-se a obrigatoriedade e as políticas como uma verdade única e inquestionável, naturalizando e reproduzindo discursos que estabelecem ações de governo sobre os sujeitos e sobre as práticas.

A partir disso, lancei um olhar sobre os cenários, discursos e políticas (des)contínuas que as narrativas das produções científicas do GT07 Anped produziram. Nesse cenário, percebi que essas narrativas se constituíram como um dos elementos que possibilitou, historicamente, produzir verdades alinhadas às políticas instituídas pelo Estado, que conduzem e produzem as práticas da Educação Infantil. Nesse sentido, minha intenção foi propor uma análise que tentou mostrar os meandros, os desvios que tais discursos<sup>11</sup> historicamente não conseguiram capturar. Discursos que causam incômodo, estranheza e desestabilizam os modos de ver e conduzir as práticas e, por isso, talvez justifiquem a necessidade de renovação constante de táticas e estratégias para garantir a condução e captura dos sujeitos, como observamos no cenário educacional pelo menos nas últimas décadas.

Ressalvo que esta análise proposta por mim naquele estudo monográfico, foi uma leitura possível, entre as tantas possibilidades de visualizar, criticamente, a produção de recorrências discursivas que nos conduzem historicamente por cenários educacionais específicos, sem que nos questionemos sobre como chegamos a eles.

Sendo assim, iniciei os tensionamentos sobre os cenários, discursos e

---

<sup>11</sup>No decurso do texto, os fragmentos entre aspas representam as citações literais dos materiais analisados do GT 07 da Anped.

políticas (des)contínuas, a partir das décadas de 1970 e 1980, para entender como foram acontecendo algumas rupturas importantes no Estado pós-ditadura militar, abrindo campos de possibilidades para pensar sobre os direitos das crianças a educação. Nesse período, a superação do sistema ditatorial e absoluto, “que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras” (KUHLMANN JR, 2000, p. 6) parece ter sido dissolvido com o desenvolvimento do capitalismo e a expansão da indústria, colado a metanarrativa de que a escola moderna estava a serviço do progresso social.

Nesse cenário muitas lutas e protestos foram evidenciados em diferentes esferas da sociedade, como necessárias em favor de melhores condições de vida e trabalho, consideradas precárias naquele período. Essas mobilizações e desordenamentos implicaram em mudanças, a partir das quais o Estado tivesse a mínima intervenção na vida da população, provocando uma (re)estruturação do sistema educacional que se pretendia democrático. “É nesse sentido que, em um movimento de reestruturação e busca de novas formas de ampliação do sistema de produção capitalista, ocorre o fortalecimento da defesa de Estados Mínimos” (BARBOSA et al, 2005, p. 1).

Percebi, com isso, que no Brasil a expansão da indústria provocou a crescente urbanização e a necessária produção de mão de obra, possibilitando que mulheres/mães que tinham interesse/necessidade inserissem no mercado de trabalho. E por isso, entendo que o processo de inserção das mulheres/mães no mercado de trabalho pela expansão da indústria foi um ponto de emergência possível para a efetivação das creches como espaço institucionalizado obrigatório, uma vez que iriam abrigar os filhos dessas mães trabalhadoras, possibilitando que elas permanecessem como mão de obra a serviço do Estado.

Assim quando o Estado vai se reorganizando a partir dessa descentralização, as possibilidades das iniciativas filantrópicas gestarem e organizarem os direcionamentos das ações do Estado, referente aos atendimentos nas creches, distanciam-se da ideia de educação como direito social e aproximam-se da ideia de economia produtiva (para atender a algo ou alguém, visando gerar lucros). Essa discursividade permitiu visualizar que as iniciativas filantrópicas estavam em busca de benefícios políticos e econômicos proporcionadas pelas parcerias com Estado, tendo em vista também os benefícios do crescimento e expansão da indústria. Por

isso, pode-se pensar que as filantropias foram “situando as propostas de educação para crianças pequenas em um caráter emergencial e paliativo” (BARBOSA et all, 2005, p .3).

Desta forma, o cenário de ações articuladas entre público e privado colaborou para “a ausência de uma política educacional especificamente articulada para as crianças em idade pré-escolar” (RODRIGUES, 2005, p. 6) por um longo período. Evidenciavam, por um lado, uma visão assistencialista, na medida em que serviam de suporte para as mulheres/mães pudessem se inserir no mercado de trabalho por necessidade, sem preocupação pedagógica sobre as ações empreendidas nesses espaços. Por outro lado, a emergência de projetos que constituem “a participação comunitária, o aligeiramento e o aspecto informal da educação como elementos indispensáveis para a consecução dos objetivos estabelecido em todos seus subprojetos” (RODRIGUES, 2005, p. 7), evidenciavam o caráter compensatório que tal articulação propiciaria.

Esses cenários tornaram-se fundamentais para que o Estado percebesse o sujeito infantil como produtivo (economicamente) e os espaços institucionalizados como espaços privilegiados para exercer ações de governo necessárias para expansão e ascensão do capitalismo, da indústria e do progresso.

Assim, acompanhando a “estruturação do capitalismo”, o atendimento nas creches se estabelecia por no mínimo duas direções possíveis: de um lado a produção de mão de obra barata através do aumento da inserção das mulheres/mães das classes mais pobres no mercado de trabalho que precisavam financeiramente complementar suas rendas. Nesse momento, o atendimento das crianças (filhos dessas operárias) era direcionado enquanto políticas de cunho médico-higienista, como ênfase na nutrição, saúde, saneamento básico, afetividade (KUHLMANN JR, 2000), entre outros aspectos sociais, que distanciavam-se, nesse primeiro momento, de uma proposta de investimento educacional. “É a política de alívio à pobreza” (CANAVIEIRA, 2012, p.6) que vem sinalizando nessas ações o assujeitamento à um modo de ser.

Por outro lado, as crescentes discussões teóricas, de diferentes campos do saber, reconheciam a importância de estabelecer a socialização e “a educabilidade das crianças como condição para o êxito escolar, a ser construída nos processos ditos de socialização primária” (CAMPOS e CAMPOS, 2006, p. 9), para além da

visão médico-higienista. Essa concepção deslocou-se de diferentes campos do saber (Psicologia, Pedagogia, entre outros) produzindo verdades (normas e padrões comparativos) sobre desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo e linguístico das crianças, que conduziram ou embasaram a produção de muitas políticas educacionais até hoje. Verdades permeadas por “pressupostos que têm como referência a universalidade do desenvolvimento infantil” (CAMPOS e CAMPOS, 2006, p. 10), que já anuncia a produção de uma norma aceitável fundante para bases epistemológicas que constituem os estudos sobre o desenvolvimento humano e também para fundamentar outros campos do saber.

Podemos pensar que esses referenciais foram incorporados às práticas pedagógicas, na medida em que serviram/servem como norteadores das condutas dos profissionais, das professoras, das famílias para com as crianças e das próprias crianças com elas mesmas. Essas discussões, através dos diferentes campos do saber, nesse período histórico, possibilitaram que as parcerias entre Estado e filantropia ou Estado e família fossem reforçados, como também, acentuassem a Escola como espaço produtivo para o governo das condutas dos sujeitos infantis, sujeitados a esse modo de ser que vinha se constituído.

Desse modo, tais ações direcionaram o Estado a ocupar-se mais de políticas públicas e propostas para a educação e governo da infância, fabricando a urgência de espaços institucionalizados obrigatórios. Por sua vez, os espaços institucionalizados, tramam-se ao interesse em proteger e regular a vida em sociedade produzindo o convencimento da população de sua necessidade, como possibilidade melhor (ou única) de democratização do acesso, de desenvolvimento humano e oportunidades na sociedade através da constituição desses saberes.

É a institucionalização de um sistema de controle sobre os corpos, modos de ser e comportamentos, determinados em um tempo-espaço produzido, sobretudo, por argumentos relacionados/pautados na garantia da defesa social e desenvolvimento humano evolutivo.

As Escolas, portanto, configuram-se como

espaços institucionais a partir dos quais a criança, a família e a comunidade são vistos comentados, instigados, teorizados, regulados, posto que neles sejam inventadas e produzidas práticas sociais de modalidades discursivas específicas, que se aglutinam e abarcam num movimento, desde aspirações dos poderes públicos a competências, habilidades e atitudes pessoais e subjetivas dos indivíduos infantis. (PORTO, 2006, p.10)”.

Nesse sentido, percebeu-se como mais produtivo prever espaços, que a longo prazo, garantissem preparar, conduzir e governar a “população de baixa renda” (PEREIRA, 2008, p.9) a fazer escolhas e manter o controle social. Entendendo que a garantia desse espaço, assegurasse, em certa medida, o controle e condução dos sujeitos pelo Estado, ainda que mais precocemente que o “período normal” escolar: era preciso conhecer para governar.

Nessa lógica, aliado a ideia de não correr riscos e a necessidade da previsibilidade das condutas, metanarrativas modernas, o Estado mostra mais uma vez sua importância como regulador da vida em sociedade “e descobre também o potencial da infância para o futuro da nação” (BUJES, 2002, p. 255). Projeta-se uma concepção de “educação enquanto prática de preparo do trabalhador para atuar segundo a lógica do mercado”, que anseia pelo futuro como algo melhor (BARBOSA et al, 2005, p.1). Concepção que tem como possível efeito a escolarização precoce, e a localização do sujeito infantil como alvo dessa ação potencial para o futuro da nação. Ou seja,

assumindo tranquilamente um entendimento generalizante, essencialista e abstrato sobre o indivíduo e a sociedade, a educação escolarizada foi logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível. Ou, em outras palavras: uma sociedade a mais previsível e segura possível. (VEIGA-NETO, 2003, p.10).

Nesse contexto que busca a seguridade, no meu entendimento, são produzidas as condições de possibilidade para que a ampliação da educação escolarizada operasse ações de prevenção como possibilidade de previsibilidade das condutas e comportamentos dos sujeitos. Os discursos de equidade e democratização, direcionados a partir de aspectos econômicos (proteger e regular a vida em sociedade), associados à necessidade de atender as famílias (demanda social da população vulnerável), a proteger a vida (concepção médico-higienista das conduções desejáveis) e ao desenvolvimento humano (previstos pelos saberes), conferem a Educação Infantil um racionalidade, neste período histórico, “inserida numa nova ordem, afastando-se de sua função social emancipatória” (CAMPOS, 2008, p.13). A Escola, portanto, constitui-se como espaço e tempo produtivo e privilegiado para o governo infantil.

Logo, o que visualizei sob a ótica dos artigos analisados foi a produção de um



Estado que em um primeiro momento (político-histórico-social) utilizava a discursividade recorrente da ordem social e democrática de “*direito à educação*” (FULLGRAF, 2008, p. 8) como estratégia de convencimento entre as populações, municípios e instituições filantrópicas, como forma de atender essa “população vulnerável” que se faz emergente para o desenvolvimento do capitalismo industrial<sup>12</sup> em superação ao Governo ditatorial. Por outro lado, em um segundo momento, ao propor a aliança entre família-escola, produzido pelo discurso de que a “educação infantil como uma política pública (...) envolvendo um trabalho diferenciado e compartilhado entre família, escola e sociedade” (LIMA E SILVA, 2015, p. 5), concebeu que a participação social e da educabilidade eram importantes para o desenvolvimento humano como estratégias para convencer as famílias a enviar seus filhos para a escola, fabricando a necessidade de escolarizar infância.

Nesse sentido, Bujes (2002, p. 42) nos ajuda a pensar que

[...] a Educação Infantil, tal como a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre aparelhos administrativo, médico, jurídico e educacional - incluídas aqui família e escola - devidamente assessorados por um saber científico. Ainda que tal aliança não exista a partir de uma intencionalidade prévia, ela tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil.

Por isso, entendo que a consolidação e organização das instituições escolares se caracterizam não somente pelo processo de industrialização, mas, principalmente, pelo fortalecimento do assistencialismo que fixou as posições sociais, para localizar os assistidos e, sobretudo, criar mecanismos de controle para gerir e conduzir a vida desses indivíduos e da população, em duas direções complementares (pelo menos): Atuando sobre o corpo do indivíduo, a escolarização institucionalizada enquanto um espaço possível para o disciplinamento dos corpos, ocupando-se das “tecnologias de individualização que estabelecem uma relação com o corpo que ao mesmo tempo em o fazem dócil fazem-no também útil” (VARELA, 2000, p. 80). A escola como espaço de precaução de riscos e previsibilidade sobre os comportamentos individuais.

---

<sup>12</sup>Não anúncio que somente o processo de industrialização foi emergente para institucionalização da escola obrigatória naturalizada. Entendo que emergiu nesse cenário toda uma trama histórica-política-social que foi se engendrando a partir das reformas educativas, que se iniciou no Brasil com a difusão das ideias da Escola Nova (1930), descolando o discurso de acesso da ordem dos privilégios para ordem dos direitos

Configuração que, segundo Foucault, reorganizou o tempo e o espaço no século XVIII, por meio do exercício do poder disciplinar.

Esse modelo de poder está ligado a profundas transformações que tiveram lugar no século XVIII: transformações econômicas (acréscimo e conservação das riquezas), sociais (evitar motins e sublevações; demanda de uma maior segurança), políticas (tornar viável o novo modelo de sociedade, ou seja, a aceitação da nova soberania baseada no contrato social). (VARELA, 2000, p. 80).

Ao mesmo tempo, os mecanismos de controle atuando sobre as ações coletivas demonstraram que “o poder disciplinar serve-se não apenas das tecnologias de individualização como também das tecnologias de regulação das populações” (VARELA, 2000, p. 82). A escola enquanto espaço de prevenção e intervenção, para o controle e regulação sobre os corpos individuais e coletivos. Espaço de condução das condutas e das escolhas, convencendo a todos e cada um que quanto mais cedo se disciplina, mais chances são estabelecidas para conduzir a todos para um “futuro seguro”.

Direções complementares que visualizo ao estabelecer uma “nova” organização do espaço e tempo pela institucionalização das instituições que escolarizam (disciplinam, regulam, normatizam, conduzem) a vida de todos e cada um via tecnologias de individualização e normalização. Tecnologias diferentes que se estendem por todo tecido social e, “às vezes, se supõem e reforçam e, outras vezes, entram em contradição” (VARELA, 2000, p. 82).

A escola, via tecnologias de individualização, foi constituindo-se como produtora de um modo de vida que se assume moderno. Estabelece alianças com as políticas públicas, que também as constituiu historicamente, para colocar em funcionamento essa nova organização do espaço e tempo escolar. Por isso, “conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais abertos” (VEIGA-NETO, 2015, p. 59).

Nessa lógica, o caráter assistencialista de um Estado liberal já não era “suficiente” para convencer a todos da importância dos espaços institucionalizados. Então, visualizo que a ordem do discurso desloca-se de educação enquanto possibilidade de acesso para o discurso da educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 6º e 205 da Constituição Federal 88)

assumido/agregando o caráter compensatório desse ordenamento legal.

O que possibilita entender que é a partir da ideia de “superação” da dívida histórica de negativa aos direitos que os movimentos sociais de luta por esses direitos (e outros tantos) ganham força de lei. Percebe-se, também, o poder disciplinar minuciosamente se espraiando na sociedade, instalando-se na “base da produção social de novos saberes e novos sujeitos” (VARELA, 2000, p. 82). Com isso, o Estado necessitou ampliar suas estratégias que buscam gerir a vida dos indivíduos, alargando sua “área de propagação” através da gestão de novas políticas e programas, que subjetivem e fabriquem sujeitos alinhados a essa nova configuração do tempo e do espaço. É preciso convencer mais e garantir a captura de todos e cada um.

Dessa forma, a escola passou a garantir o direito de acesso de todos, para conduzir e produzir socialmente o sujeito, principalmente nos direcionamentos de suas escolhas, atribuindo a essa prática um caráter emancipatório a partir da suposta possibilidade de liberdade de escolha, entendida por mim, como “medida cautelar” que busca assegurar de alguma maneira a captura de (alguns) sujeitos.

O importante agora é a redistribuição dos indivíduos no espaço, sua reorganização, a maximização de suas energias e de suas forças, sua acumulação produtiva tão necessária para a acumulação de riquezas, para a acumulação de capital. (VARELA, 2000, p. 82).

Assim, segundo Varela (2000), a escola vai capturando “cada indivíduo para determinar um lugar, uma localização precisa no interior de cada conjunto” para que possa ser vigiado, controlado e disciplinado. A institucionalização da educação possibilitou que os indivíduos fossem “localizados permanentemente para evitar encontros perigosos e comunicações inúteis, se de fato se quer favorecer exclusivamente as relações úteis e produtivas” (VARELA, 2000, p. 82).

Com isso, outras discussões ganharam visibilidade e foram sendo mobilizadas no campo científico. Uma delas é a “formação e identidade profissional” (CORREA, 2007). Ao constituir a escola como espaço direcionado para a educabilidade, as professoras que nela atuavam necessitavam de uma “identidade profissional” e de uma formação pedagógica (inicial ou continuada), pois, sinalizaram a necessidade de estabelecer discussões na/sobre a Educação Infantil. No entanto, neste período histórico, não houve investimentos do Estado na formação de

profissionais para atuarem nesses espaços.

Por isso, talvez, tais questões sirvam para justificar um período “longo” com acordos filantrópicos que conduziam as práticas na mesma lógica gestada pelo Estado: como prestação de serviços. Como também, podem servir para justificar que “o primeiro núcleo de especialistas em psicologia infantil, tenham sido médicos ou tenham estado ligados à clínica (VARELA, 2000, p. 97)”, pois, em um primeiro momento histórico, o interesse “educacional” era de caráter preventivo voltado as questões sanitárias.

O breve relato do cenário de discussão que produzi a partir das produções científicas do GT 07 da Anped na pesquisa mencionada, possibilitaram visualizar as (des)continuidades históricas que constituíram algumas das estratégias de governo da ação pedagógica, colocando o sujeito da Educação Infantil como alvo central de suas ações de prevenção ao risco social. Além disso, foi possível perceber o quanto os discursos científicos dão condições de possibilidade para o convencimento da ampliação obrigatória da Educação Infantil que temos hoje instituída de forma naturalizada, como também, reforçaram ou até mesmo constituem, no meu entendimento, o campo discursivo da Pedagogia moderna<sup>13</sup>. Assim, na medida em que a institucionalização da escola vai sendo assumida como verdade, por todos e cada um, manifesta-se a visível ânsia pelo governo da infância.

Entendo que diante desse cenário educacional-político encontrou-se as condições de possibilidades propícias para a ampliação das ações de governo serem operacionalizadas, visando o fortalecimento das ações de seguridade. Pois, já não bastava garantir o acesso a “todos” pela escola. Era preciso que mais cedo, mais precoce e antecipadamente a criança fosse convencida que ir para escola era a melhor escolha. Afinal, a Escola é uma instituição preventiva por excelência, pois “é mais rentável vigiar do que castigar” (VARELA, 2000, p. 81).

Por isso visualizo que há (muita) potência nas discursividades legais, pois as ações de convencimento e sensibilização produzem na população, aquilo que Foucault nomeia como “motor de ação” que toma a população desde o século XVIII: o desejo (2008, p. 95). O Estado, através das políticas, produz o interesse coletivo conduzindo a população a desejar fazer parte do Estado, visto o contexto histórico

---

<sup>13</sup>Ver Varela 1992.

pós-ditadura que requereu participação e mais autonomia da população.

É preciso que em cada um seja despertado o desejo de ser útil, de fazer parte das ações do Estado, de superar sua condição a chegar, supostamente em um lugar melhor. Criam-se políticas que dão as condições para os sujeitos possam supostamente participar. Desperta-se o desejo de estar na escola, produzindo este espaço como *lócus* em que as possibilidades de desenvolver a autonomia seja efetivada. Na e através da escola possibilita-se “a produção espontânea do interesse coletivo pelo desejo” (FOUCAULT, 2008, p. 96) e assim, a gestão do risco nas populações vai se naturalizando e cada um vai se convencendo individualmente.

Nessa direção, mais tarde, a política de inclusão também operacionaliza ações de convencimento de que todos podem estar na escola. É preciso incluir e investir no outro, porque é direito. Mas antes, é preciso investir em si mesmo. Investe em si primeiro para não correr o risco de aproximar-se deste outro que precisa ser conduzido a investir em si, outro percebido como aquele que não tem condições de autocondução. E por isso, produz-se o desejo de concorrer, para que cada um mantenha-se responsável por sua condução. Na escola “o desejo é a busca do interesse para o indivíduo” (FOUCAULT, 2008, p. 95). É preciso que todos queiram estar na escola para que cada um aprenda a investir e cuidar de si mesmo.

A produção do interesse coletivo pelo jogo do desejo é sutil, vai se incorporando às práticas e na medida que é reforçada pelos diferentes discursos (filantrópicos, médicos, pedagógicos, legais, etc.) produz como efeito um sujeito governado, produto dessas práticas discursivas. Desejo “que marca ao mesmo tempo a naturalidade da população e a artificialidade possível dos meios para gerila” (FOUCAULT, 2008, p.95), o que possibilita a ampliação de mecanismos de convencimento para alargar ainda mais o campo de captura dos sujeitos.

Mas como amplia-se esse campo de captura? Envia-se obrigatória e antecipadamente para escola. Por uma questão de direito, por ser a melhor escolha para melhor conduzir, por ser desejo do sujeito, por se inquestionável, por ser mais seguro.

É aqui que essa naturalidade do desejo marca a população e se torna penetrável pela técnica governamental - esse desejo, por motivos sobre os quais será necessário tornar e que constituem um dos elementos teóricos importantes de todo o sistema, esse desejo é tal que, se o deixarmos agir e contanto que deixemos agir, em certo limite e graças a certo número de relacionamentos e conexões, acabará produzindo o interesse geral da

população. O desejo é a busca do interesse para o indivíduo. O indivíduo, de resto, pode perfeitamente se enganar, em seu desejo, quanto ao seu interesse pessoal, mas há uma coisa que não engana: que o jogo espontâneo ou, em todo caso, espontâneo e, ao mesmo tempo, regrado de desejo permitirá de fato a produção de um interesse, de algo que é interessante para a própria população. (FOUCAULT, 2008, p. 95).

Nessa direção, as políticas educacionais, com a finalidade de produzir ações de interesse coletivo, sinalizam as verdades a serem desejadas, que justificam o convencimento a esse modo de condução. Ao localizar em alguns a responsabilização dos êxitos e fracassos das práticas pedagógicas e escolares (atribuindo um valor positivo ou não), reforçam a ideia de necessidade de investimento no desenvolvimento dos sujeitos, e, por isso, ganham força de verdade.

Percebo, com isso, que as recorrências discursivas das legislações, instituídas desde antes da LDB/1996, foram engendrando nas práticas o desejo individual e coletivo de superação. Superação de algo, alguém, alguma coisa, operando como mais um elemento (possível) que fabrica e fortalece a escola com o ideal de prevenção, regulação e seguridade para alcançar esse algo. A escola produz-se como instituição inquestionável, com práticas inquestionáveis. Nela produz-se o desejo de investimento em si e na população, para, possivelmente, minimizar os riscos de resistências que podem se voltar contra o próprio Estado. E a partir disso, produz uma governamentalidade que “tem essencialmente por objeto a população” (FOUCAULT, 2008, p. 145).

Aciona-se, através das legislações, “uma forma de vigilância exaustiva dos indivíduos para que, de certo modo, cada um deles, em cada momento, em tudo que se faz” (FOUCAULT, 2008, p. 87), seja conduzido por essas normativas, até que consiga se autoconduzir dentro dessa maquinaria. Subjetivados, os sujeitos (todos e cada um), passam a fazer essa lógica de governo funcionar. Tornam-se alvos e agentes de governo, pois, que provém um estado permanente de governo, de uns sobre os outros e sobre si mesmos. Tem-se a minúcia do poder se espalhando e governando corpos, condutas, comportamentos, modos de vidas e almas.

A lógica da seguridade está posta. As estratégias acionadas pelas legislações produzem efeitos nas práticas (da Educação Especial), que por sua vez, produzem efeitos na produção dos sujeitos, enviando-os para a escola antecipadamente. Por isso, o “governo é a correta disposição das coisas, das quais alguém se encarrega para conduzi-las a um fim adequado” (FOUCAULT, 2008, p. 127). É preciso enviar

para escola. É preciso incluir. É preciso desejar que o outro seja incluído, que participe, aprenda, se desenvolva, se conduza, tenha condições de concorrência e, produza em si mesmo a necessidade de investimento. É preciso que os interesses e necessidades tornem-se desejos individuais e possibilite que cada um queira cuidar de si mesmo.

Daí o fato que alguns autores vejam nessas práticas pedagógicas uma transferência dos princípios do liberalismo econômico ao âmbito da educação, já que, de fato, ao deixar livre a concorrência entre os alunos, favorece a reprodução das elites, permite a “seleção” dos “melhores”. (VARELA, 2000, p.94).

Nesse contexto de lógica seletiva pelo desejo de superação, percebi que a Educação Especial articulou-se com as políticas, operando pela disciplina e pela seguridade toda uma série de técnicas “de vigilância dos indivíduos, de diagnóstico do que eles são, de classificação de sua estrutura mental, de sua patologia própria, etc. Todo um conjunto disciplinar que viceja sob mecanismos de segurança para fazê-los funcionar” (FOUCAULT, 2008, p. 11) diante de um imperativo de inclusão como ação de prevenção e controle das resistências. Para que os incluídos tenham também desejos individuais nas engrenagens dos princípios do liberalismo e possibilitem concorrer/participar/ e serem exibidos como aqueles que investiram suficientemente em si, pois são exemplos de superação.

Esse conjunto de técnicas e estratégias, operado pela disciplina e pela seguridade, vem subjetivando as professoras e as populações, no meu entendimento, a produzir ações que busquem normalizar os sujeitos, porque é preciso que todos (ou a maioria) consigam se autoconduzir. Essa ação, talvez, justifique toda a antecipação da obrigatoriedade de frequência, pois a Escola atua para prevenir desvios de condutas e comportamentos, antecipando a escolarização dos sujeitos. A Educação Especial, na busca pela prevenção, coloca em operações práticas, que muitas vezes, produz a deficiência que precisa ser normalizada para aproximar os sujeitos a normalidade de desenvolvimento e produzir um sujeito governado mais próximo desta norma ideal.

É a maquinaria escolar que se engendra as legislações através das práticas educacionais como um conjunto de técnicas e estratégias para manter em operação ações de disciplinamento e seguridade dentro da escola. Por isso, pensei que os

anúncios das legislações pudessem ser localizados sob três eixos: prevenção, produção e normalização.

A Emenda Constitucional nº 59 que já em 2009 deu nova redação aos incisos I e VII do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, prevendo a obrigatoriedade do ensino aos quatro anos de idade, constitui-se como condição de possibilidade para naturalização da ampliação da captura da infância como direito social. Apresentando as variações para universalizar a obrigatoriedade escolar em tempo e espaço determinados, garantindo a manutenção desta proposta pela articulação com o sistema nacional de educação.

A apresentação de tais variações para a universalização produziu o sujeito a ser capturado pela Lei nº 12.796/2013. Lei que altera diversos artigos da LDB/96, entre eles, o artigo 4º que classifica a educação básica em três níveis: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Como estratégia, definiu-se o espaço e tempo de captura pela obrigatoriedade de frequência escolar, dos quatro (4) aos 17 (dezessete) anos de idade e o público a ser capturado. Bem como, responsabilizou-se a família pelo controle de sua frequência. É a lei implementada como justificativa para a captura e produção do sujeito governado.

Como forma de garantir a prevenção e a produção, o Plano Nacional da Educação (PNE), em 2014, colocou em funcionamento essas estratégias de controle, com vigência de dez anos no cenário educacional, estabelecendo métodos e táticas de normalização para todos os níveis. Para a infância, definiu metas e estratégias para a consolidação da captura. Prevendo o monitoramento e a vigilância das estratégias de controle para que a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches atendesse um número mínimo de 50% (cinquenta por cento) das crianças.

Em suma, no quadro I, a seguir, “Documentos legais”, apresento alguns fragmentos retirados das legislações que me convidaram a pensar sobre (algumas) dessas engrenagens acionadas dentro da maquinaria escolar que expus na pesquisa mencionada. No meu entendimento, essas estratégias acionadas pelas legislações, além de conduzirem a uma configuração do espaço e tempo escolar, determinaram os alvos de captura, operacionalizam os ideais de prevenção, produção e normalização, para governar e responsabilizar a todos e cada um.



## Quadro I - Documentos legais

	2009	2013	2014
LEI	Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 <sup>14</sup>	Lei 12.796 de 4 de abril de 2013 <sup>15</sup>	Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 <sup>16</sup>
Estratégias	observa as variações	produz o sujeito a ser capturado	estabelece métodos e táticas de normalização
	PREVENÇÃO	PRODUÇÃO	NORMALIZAÇÃO
Recorrência discursiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Universalizar a obrigatoriedade;</li> <li>-Garantir a distribuição de recursos;</li> <li>-Estabelecer articulação com o sistema nacional de educação para garantir a manutenção desta proposta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Define o público que será capturado;</li> <li>-Classifica quem será capturado;</li> <li>-Determina o tempo de captura</li> <li>-Justifica a captura pelo discurso legal de direito;</li> <li>-Responsabiliza a família pelo acompanhamento da frequência;</li> <li>-Define as aprendizagens;</li> <li>-Determina espaço e tempo;</li> <li>-Define o profissional para atuar;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Define 17 itens com metas e estratégias para a consolidação da captura da infância</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

Na articulação desses três documentos, percebi mecanismos de segurança em operação. E dialogando com Foucault pude entender que assegurar, como direito, a universalização do ensino obrigatório, definindo o público que deve ser capturado a ser conduzido e normalizado “é uma maneira de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina” (FOUCAULT, 2008, p. 14) para melhor governar a população.

<sup>14</sup> Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

<sup>15</sup> Altera a Lei 9.969/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

<sup>16</sup> Aprova o Plano nacional da Educação – PNE.

Todo esse conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias que são engendrados dentro da escola pelas políticas, têm como alvo “maior” o governo das populações. Assim como, me possibilitaram entender que a ampliação da obrigatoriedade na Educação Infantil aos quatro anos de idade é mais uma estratégia de governamentalidade biopolítica em busca da seguridade. E por isso, interessei-me, na pesquisa de mestrado, olhar “dentro dessas engrenagens” como a articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil tem pensado e produzido à infância que veio se constituído dentro dessa lógica.

Percebo que através dos discursos dos documentos legais a infância mostra-se disposta, paralelamente, em duas fronteiras polarizadas entre normal/anormal: de um lado, a infância enquadrada dentro de parâmetros classificatórios e pré-determinados que se ajustam ao desenvolvimento cronologicamente das normas instituídas pelas “ciências”: a infância normal. Por outro, a infância censurada, que ao desviar e borrar esses parâmetros, destoando demasiadamente das normas, precisa ser capturada e normalizada. Se não corrigida, ao menos regulada e nomeada: a infância anormal.

Essa polarização produzida pelas discursividades legais, me provocou a pensar o quanto a Educação Especial constitui-se como uma instância produtora da deficiência, na medida em que tem limitado-se a pensar a produção de suas práticas e não os (possíveis) efeitos destas na constituição dos sujeitos, quando agenciada às políticas de inclusão escolar. Assim como, me provocou pensar que através das práticas e discursos que a articulação da Educação Especial e da Educação Infantil produz, vai se estabelecendo uma identidade deficiente para infância que configura um jogo entre o desejo e poder que, pela produção de uma verdade, passa a identificar a condição de (a)normalidade nos sujeitos. Ou seja, inventamos uma infância, um modo de ser, no qual buscamos fazer caber às crianças e quem dessa invenção não consegue se enquadrar e escapa, na escola, é produzida como anormal.

Por isso, interessei-me olhar para os efeitos da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil. Entendendo que essas discussões possibilitariam problematizar como vem se organizando estratégias de governo que produzem mecanismos de segurança de controle, prevenção, produção e normalização dos corpos infantis e das práticas pedagógicas no

cotidiano da escolar. Não para julgá-los, mas para entendê-las e problematizar que infância é essa que vem sendo produzida? Existe uma infância anormal sendo produzida? A infância vem sendo capturada e conduzida a ser de um jeito específico? Quais as possibilidades de resistir a produção dessa infância? Quais as possibilidades de existência da produção de infâncias outras tem nessa articulação?

Diante dessas inquietações, assumo o risco que tal provocação produz, por ter percebido (em outra pesquisa)<sup>17</sup> que cada vez mais cedo, mais precoce e antecipadamente a infância vem sendo alvo de captura pelas políticas, pelos discursos, saberes e práticas na/da escola e na/da Educação Especial. Ações que se tramam no cenário educacional de maneira imbricadas, sustentando uma atmosfera discursiva que produz uma condição de normalidade do sujeito e/ou que objetiva esse sujeito, com o desejo de padronizá-lo e ajustá-lo (o máximo possível) à uma norma.

Na medida em que percebi uma complementaridade entre a ação da produção das verdades pelas políticas e a operacionalização das formações discursivas<sup>18</sup> embasadas nessas políticas na Escola, entendi que tais discursividades ganharam força de verdade e naturalizaram os discursos como verdadeiros quando passam a determinar modos de ser, endurecidos à uma vontade de saber e a uma vontade de verdade que não deve ser questionada.

Refiro-me aqui a práticas discursivas e não discursivas, que deem conta das descontinuidades históricas no campo da educação, do pensamento pedagógico; práticas discursivas e não discursivas pelas quais possamos descrever não objetos naturalizados, mas antes os caminhos pelos quais determinados temas, sujeitos, situações, no campo educacional, foram historicamente objetivados. (FISCHER, 2012, p.111).

Nessa direção, penso que a prática discursiva se constitui como uma condição de possibilidade do exercício da função enunciativa. Dito de outra forma,

---

<sup>17</sup>Recente estudo de monografia desenvolvido por mim como requisito de finalização do Curso Especialização em Gestão Educacional (2018) nesta universidade, intitulado: "Ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil: a produção de discursos no GT 07 da Anped".

<sup>18</sup>Foucault em *A Arqueologia do Saber* (2014, p. 47) explica que a formação discursiva se produz "no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações). Ou seja, a regularidade/recorrência dos enunciados é definida pela formação discursiva e, por isso, estabelecem uma relação de coexistência. O que nos possibilita entender, com Foucault (idem, p. 132), que o discurso é um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva que o produz e ganha força de verdade a partir de sua regularidade.

as formações discursivas têm produzido uma rede que vai se estabelecendo a partir de determinadas regras de proliferação e interdição desses discursos, historicamente. Vejo isso, por exemplo, quando se produz a necessidade de estabelecer comportamentos e condutas mais favoráveis, menos desviantes e inadequados aos padrões estabelecidos socialmente na escola a partir de campos do saber distintos. Com isso, fixa-se um certo regime de verdade sobre os modos de ser e de se comportar na escola que obedecem à regras historicamente constituídas pelas diferentes áreas do saber (Psicologia, Pedagogia, Medicina, etc.), que confirmam e/ou reforçam a necessidade/produtividade de antecipar a inserção na escola (FISCHER, 2014) para possibilitar a formatação desses corpos à esse modelo instituído.

Seja por uma questão de desenvolvimento humano, seja por uma questão econômica política, ou ainda por uma questão de seguridade. Há uma preocupação com a ordem social atravessada nessas verdades que embasam, sobretudo, as teorias da Psicologia do desenvolvimento humano que, desde muito tempo, vem subjetivando e fundamentando boa parte das práticas cotidianas operacionalizadas na escola, como verdade absoluta.

Ou seja,

[...] a formação destas subjetividades enclausuradas está em estreita relação, não apenas como a aplicação de específicas tecnologias de poder, mas também com a psicologização e pedagogização dos saberes. (VARELA, 2000, p. 103).

O regime de verdade que se constitui pela proliferação discursiva desses saberes, compõem em rede um conjunto de estratégias que dão condições de possibilidade para na/pela escola capturar e governar cada vez mais cedo todos e cada um. Essa verdade vai sendo operacionalizada nas ações e práticas cotidianas de controle, de correção, de regulação e vigilância amarradas às legislações e aos saberes especializados que, com força de verdade, reforçam sua produtividade na produção dos sujeitos governados.

Esse controle e conjunto de regras historicamente constituídos que se estabelecem para garantir a prevenção de um suposto risco social, possibilita que na obrigatoriedade antecipada de entrada dos sujeitos no espaço escolar a previsibilidade de condução, conformação e correção desses comportamentos e

condutas seja estabelecida. Parece-me que com isso determina-se a ordem em que o discurso deve estar inscrito e ser reconhecido como verdade: é preciso capturar a infância. Seja para localizar no sujeito a responsabilização pela sua não aprendizagem. Seja para (tentar) corrigi-lo e manter o controle social do risco. Seja para normalizar e classificar os desvios dos comportamentos. Seja para minimizar as possíveis distorções e perigos que ele apresenta para a sociedade.

Logo, ampliar a obrigatoriedade de frequência no contexto escolar e manter os sujeitos na convivência e comparação com os outros,

são maneiras, enfim, de ampliar o controle escolar e manter a escola necessária e inquestionável, não apenas como acesso aos conhecimentos universais, mas como o indispensável lugar da educação para a paz, a justiça, o castigo e o perdão como verdades do princípio de governo para cada um, a comunidade e o bairro. Espraia, assim, o governo de crianças e jovens para além dos muros da escola, mas a partir da própria escola. (AUGUSTO, 2015, p. 19).

Em vista deste cenário de captura, a ampliação da obrigatoriedade parece-me favorecer um “jogo constante de forças” (LOPES e FABRIS, 2013, p. 42) entre a disciplinarização e a normalização, necessárias para governar<sup>19</sup> a infância. Uma força que “aplicada a uma criança, evoca um duplo processo de saber e poder” (KOHAN, 2005, p. 70), permitindo, simultaneamente, controlar os corpos e ações individuais e coletivas na/e a partir da própria escola (AUGUSTO, 2015).

Por isso, para controlar os corpos infantis é necessário que estes sujeitos tenham visibilidade, sejam identificados e classificados. Como também, sejam estabelecidas estratégias para o fortalecimento de rituais, procedimentos e práticas para (a melhor) condução, correção, controle que busquem aproximar ao máximo os corpos à norma estabelecida. “Sobretudo, para produzir novos traços e qualidades para esses sujeitos, sejam elas da ordem do corpo, do sentimental ou do social” (LUNARDI-LAZZARIN e MENEZES, 2015, p.207).

Trata-se de saberes e práticas que atingem a realidade mais concreta do indivíduo, seu corpo, e que, devido à sua estratégia de expansão por toda a população, funcionam como procedimentos abrangentes de inclusão e exclusão social, que constituem um processo de dominação com base no binômio normal e anormal. (PORTOCARRERO, 2004, p. 170)

---

<sup>19</sup>Governar entendido como um “conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros”. (Veiga-Neto e Lopes, 2007, p. 952).

“Práticas (que) passam a objetivar e nomear, de determinada forma, os sujeitos, os grupos, suas ações, gestos, vidas” (FISCHER, 2012, p. 103). Ou seja, antecipa-se a entrada na escola, captura-se infâncias. Aproxima-se das crianças, conhece e as nomeia para inventar infâncias. Produzem-se saberes que dizem da importância de antecipar sua inserção na escola como garantia da (permanente) condução à um modo de vida ideal (moderno). Que “dizem respeito a uma economia dos corpos que deve se ocupar em investi-los em uma rede de poderes-saberes para movimentá-los e fazê-los operar segundo um padrão de normatividade e normalidade” (LUNARDI-LAZZARIN e MENEZES, 2015, p. 208), para alcançar um “futuro seguro”.

Fabrica-se, assim, o desejo de produzir um tipo de sujeito com “uma infância pautada na continuidade cronológica, no tempo como sucessão e sequência de etapas do desenvolvimento” (RESENDE, 2015, p. 7) como uma verdade universal, boa por si só. Inventa-se a infância normal.

Mas,

Já não é o futuro aquilo que nos parece inquietar. Ao menos esse futuro que se envergonha de sua atemporalidade. Aquele futuro que chegaria a promessa (não cumprida) da democracia, da justiça, da liberdade, da igualdade. O futuro que não encontra suas reflexões em nenhum dos espelhos moldados à sua imagem e semelhança. O futuro como mímica e como dessemelhança em si mesmo. (SKLIAR, 2003, p.41)

Por isso, a rede de poderes-saberes que se trama e produz essa atmosfera discursiva a partir de diferentes práticas imbricadas nas/pelas políticas, amplia seu campo de captura. A escola que antes normalizava exclusivamente pela operação da disciplina<sup>20</sup>, instituindo normas e padrões de comportamentos a priori para enquadrar os corpos, se amplia e passa a normalizar via práticas de seguridade almejando alcançando o tecido social. Desloca-se (ao mesmo tempo em que trama-se) de uma noção de sociedade centrada em uma norma absoluta instituída com ênfase na normatização que projetava um ideal único de sujeito, para considerar as múltiplas possibilidades de se aproximar a essa norma, em uma sociedade de seguridade, com ênfase na normalização. A norma, passa a ser criada a partir das variações percebidas nos próprios indivíduos.

---

<sup>20</sup>Disciplina entendida a partir de Foucault em Vigiar e Punir (2014) como tecnologia de produção de sujeitos/corpos produtivos e dóceis.

Desloca-se ações da rede de poderes e saberes que governa o sujeito, individual, para a governar a população. Ou seja, ampliam-se possibilidades de aproximar os sujeitos a norma, para considerar as múltiplas possibilidades de ser sujeito, de ser escola e de normalizar. “A normalização (...) constrange, porque permite as distâncias entre os indivíduos, determina níveis, fixa especialidades e torna úteis as diferenças” (PORTOCARRERO, 2004, p, 174). Porém, ainda que sejam reconhecidas múltiplas normas e modos de ser, sempre há um limite aceitável para a demarcação da diferença.

Por isso, quando penso na emergência da escola obrigatória e universal a partir do deslocamento da Idade Média para a Modernidade, com o Iluminismo e a produção de um sujeito capaz de razão conduzido a acreditar na liberdade de escolha, percebo fortalecer a noção de estado de obediência, que constitui o corpo como objeto e alvo de poder. E a Antiguidade, como a condição de possibilidade para a produção do sujeito e da sociedade disciplinar moderna. Por conseguinte, essa condição de obediência permitiu ampliar o leque de captura dos sujeitos, potencializando a produção das condições de emergência da sociedade de normalização ou de segurança<sup>21</sup>.

Nessa lógica, a escola, que em torno de diferentes técnicas disciplinares, constitui um sujeito a partir de concepções modernas, considerando ordenamentos universais, produziu uma noção de desenvolvimento evolutivo para atingir uma maioria e um modelo absoluto de racionalidade e concebeu também uma ideia de sujeito soberano, que privilegia uma cultura (ocidental) em detrimento de outras (COSTA, 2007). Essa escola moderna que objetiva os sujeitos, também determina e conforma o sujeito à norma e a ordem de um discurso sob a permanente ameaça do que possa vir a ser esse sujeito. Com isso, impõem “a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém; alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade” (FERRE, 2001, p. 196).

Por isso, vejo a escola como uma maquinaria que não só disciplina o sujeito quando o isola e o esquadriha em um espaço determinado para produzir saberes que vão nomear esse sujeito, como nas escolas especiais ou as classes especiais ou no atendimento educacional especializado na escola dita inclusiva. Mas também, como uma maquinaria que potencializa a produção do sujeito deficiente, na medida

---

<sup>21</sup>Ver LOPES e FABRIS, 2013, p. 45.

em que identifica, classifica e posiciona alguns em comparação com outros, a partir de um padrão de normalidade considerado ótimo. Porque há na ordem do discurso<sup>22</sup> uma verdade produzida que concebe o desenvolvimento evolutiva como a mais aceitável, e, por isso, precisa conhecer, aproximar esse sujeito da escola para então nomeá-lo. É preciso identificar o anormal para determinar o normal.

Ao mesmo tempo, a escola “se torna uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo seu comprimento a operação do ensino” (FOUCAULT, 2014, p. 182) quando operacionaliza estratégias de correção que tentam aproximar as “anormalidades identificadas” à essa norma a priori instituída como universal, via disciplinamento dos corpos. Trata-se de uma “comparação perpétua” produzida ao aproximar os corpos à norma para considerar gradientes aceitáveis de normalidades, a serem conformados e modelados em algum momento. Porque, na medida em que busca aproximar as pessoas à norma para diminuir as resistências e os desvios desses comportamentos, percebe-se o perigo que esse desconhecido pode instaurar na ordem social.

Nessa direção, Lopes e Fabris (2013, p.43) ajudam a pensar que

A norma disciplinar é constituída a partir de um normal universal. Isso significa que primeiro se define a *norma* e depois se identificam os sujeitos, sempre de forma dicotômica ou polarizada, como normais e anormais, deficientes e não deficientes, aprendentes e não aprendentes, ricos e pobres, brancos e negros, etc. [...] A *normalização* parte do apontamento do normal e do anormal dado a partir de diferentes curvas de normalidade, para determinar a norma. Isso significa que a “operação da normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis.

Portanto, é preciso disciplinar e normalizar todos e cada um, permanentemente. Uma vez que a escola assume essa verdade, vai interditando outros tantos discursos que questionam a determinação desta norma universal, e abandonam, muitas vezes, as possibilidades de estabelecer outros modos de ser e pensar a produção desses sujeitos no espaço escolar.

Por que ainda que sejam considerados gradientes de normalidades há um limite para a aceitação da diferença na escola. Há uma norma que controla, regula e aplica-se a cada corpo na sua individualidade, ainda que esta seja variável. Essa norma, na medida em que os saberes produzidos sobre os sujeitos ganham força de

---

<sup>22</sup>Das diferentes áreas do saber: Psicologia, Pedagogia, Medicina, Sociologia, etc.



verdade, vai concebendo um conjunto de discursos que passam a descrever, comparar, mensurar e classificar esses gradientes do comportamento, determinando modos de ser, cuidadosamente, documentados e registrados, potencializando a produção de diagnósticos para confirmar a captura desses sujeitos.

Saberes que através de mecanismos de objetivação produzidos pelos diagnósticos passam a operar o controle normalizador dos corpos, determinando as extremidades dos gradientes de normalidade. Pensando com Foucault (2014, p.188) entendo que os diagnósticos se aproximam da técnica disciplinar do exame<sup>23</sup>, pois, “está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber”. Dessa forma, se estabelece um jogo constante entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade individual dos sujeitos que, no meu entendimento, determinam uma ordem discursiva sobre a infância, que se alia na escola aos saberes clínicos e à documentação pedagógica para, ao mesmo tempo gerir a vida de cada um e de todos, produzindo um tipo de infância: a infância deficiente.

Por isso, assim como Foucault, suspeito que “todas as ciências, análises ou práticas com radical “psico”, têm seu lugar nessa troca histórica dos processos de individualização” (2014, p. 188), principalmente as teorias do desenvolvimento humano que vêm embasando as pedagogias há muitos séculos, potencializado a produção e captura de um tipo de infância, estabelecendo como efeito os “binarismos pedagógicos”: normal e anormal, aprendente e não aprendente, hiperativo e estático, agressivo e apático, entre tantos outros.

Binarismos passíveis senão de correção, ao menos de identificação. Esse embasamento nas teorias da psicologia mesclado com as pedagogias, produzem aquilo que Varela (2000, p. 98) nomeia como “pedagogias psicológicas”. É um controle flexível e adaptado às necessidades de desenvolvimento dos sujeitos, porém o controle interior é cada vez maior, pois, essa pedagogia baseia-se, predominantemente, em “normas cientificamente marcadas pelos estágios do desenvolvimento infantil”. Controle que “respinga” tanto na produção do sujeito, pois desconsidera as suas singularidades, quanto na invenção um modo de ser específico, produto das relações estabelecidas através da articulação das práticas

---

<sup>23</sup>Exame entendido como técnica disciplinar ritualizada que supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder. Ver Vigiar e Punir, 2014, cap. II.

Educação Especial e da Pedagogia.

Diante disso, para melhor governar a população, captura-se à séculos a infância. Na Contemporaneidade ampliam-se os estudos das variáveis e dos desdobramentos de seu funcionamento e desenvolvimento, para expandir ainda mais o campo de captura via diagnósticos.

Amplia-se a obrigatoriedade de frequência escolar para os quatro anos de idade e assim as estratégias pedagógicas destinam-se a uma constante programação de controle e a vigilância das possibilidades de conformação e correção dos comportamentos e condutas desses sujeitos. Percebe-se na contingência do desenvolvimento infantil o risco, pois, que as possibilidades de rupturas e fissuras da norma universal instituída também são múltiplas. Percebe-se que a infância carrega consigo a errância, o acontecimento do que ainda não há. Há contingências, há um desconhecido, há infinitas possibilidades de ser não capturadas. Há na infância a possibilidade da desordem, portanto, capturam-se infâncias.

Logo, para que a captura (antecipada) seja possível, constitui-se um conjunto de discursos ritualizados e práticas de gestão de riscos, que operacionalizam estratégias de convencimento na população, para subjetivar cada sujeito a assumir essa vontade de verdade. Busca-se a prevenção. A partir da ampliação da obrigatoriedade de frequência na Educação Infantil<sup>24</sup>, insere-se as crianças no espaço escolar obrigatoriamente aos quatro anos de idade. É preciso conhecê-las para descrevê-las. Esta inserção antecipada na escola possibilitará a visibilidade e a produção de saberes sobre os corpos infantis, que vão constituir discursos que produzem/compõem a rede de saber e poder sobre o desenvolvimento humano mais aceitável, que conduzem boa parte das práticas operacionalizadas pela Educação Especial.

Com isso, além de reforçar a importância da inserção antecipada na escola para o desenvolvimento humano, produz-se parâmetros de comparação entre uns e outros sujeitos: os normais e os anormais, os deficientes e os não deficientes, os que precisam de atendimento educacional especializado e os que não precisam, aqueles que são público-alvo da Educação Especial e os que não são. Parâmetros

---

<sup>24</sup>Lei 12.796 de 25 de junho de 2014, que aprova a ampliação da obrigatoriedade da frequência na Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade, passando a vigorar efetivamente a partir do ano de 2016 nas Escolas brasileiras.

de comparação que, por sua vez, inventam gradientes aceitáveis de normalidade e anormalidade dentro da escola. Isto é, na busca pela prevenção, trazemos as crianças para escola antecipadamente, avaliamos, comparamos, demarcamos e produzimos, sob algumas, a marca da deficiência. “É uma estratégia de finalização, ou melhor, de constituição da própria infância” (CARVALHO, 2015, p. 28).

Percebo que todas essas técnicas pedagógicas, das diferentes instituições com a ação dos saberes médicos e as ações da família, compõe uma rede de saberes e poderes que se amarram as legislações para ao longo do tempo gestar a vida cada sujeito que, supostamente, escapa das normativas aceitáveis pela escola e pela sociedade. Esse sujeito, então, torna-se objeto de correção permanente dessa rede e, por isso mesmo, são classificados e nomeados. Produzindo e reforçando um ideal do que é anormal e o que é normal.

E assim,

[...] no fundo, quem deve ser corrigido se apresenta como sendo a corrigir na medida em que fracassam todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se pode ter tentado corrigi-lo. (FOUCAULT, 2010, p. 50).

Com tudo isso, visualizei que a partir do momento em que o sujeito infantil passa a circular obrigatoriamente no espaço escolar, as possibilidades de estabelecer essa visibilidade e controle do que pode ou não acontecer, a partir de seus comportamentos e condutas, configura a escola enquanto espaço privilegiado de gestão dos riscos, porque é ela, a escola, que irá racionalizar o(s) desconhecido(s)<sup>25</sup>. E por isso, muitas professoras subjetivadas vão potencializar a produção de discursos e saberes que vão nomear e determinar quem é esse desconhecido.

Eis a perturbação: a infância é a novidade, é o desconhecido, é o estranho. Logo o perigo de trabalhar com o desconhecido é que ele se torne um risco social, pois, a infância como novidade e o desenvolvimento infantil, por serem da ordem da contingência, do imprevisível e do acontecimento “possui um absoluto poder desestabilizador” (DANELON, 2015, p. 218), sobretudo, dos saberes produzidos

---

<sup>25</sup>Desconhecido aqui é reconhecido como o sujeito recém-chegado, o infante. Sobre o qual existem muitas incertezas. Sobre o qual há muitas possibilidades de organização, mas nenhuma específica. Sobre o qual “o mundo assume infinitas novas possibilidades de ser mundo” (DANELON, 2015, p. 217) que desestruturam as estruturas normativas estabelecidas na sociedade. Por isso, o desconhecido precisa ser controlado.

pelas pedagogias tradicionais. Portanto, é preciso governar (bem) a infância.

É por isso penso que a escola, via práticas disciplinares e normalizadoras, é a instituição que

[...] encaminhou melhor o projeto da Modernidade educando os homens para um tipo de sociedade projetada para um tempo que virá. Por isso, se mantém até os dias de hoje como instituição educacional fundamental, encarregada de fazer a mediação entre o sujeito e aquilo que ele deve conhecer e ser. (LOPES e FABRIS, 2013, p. 36 apud PINEAU, 2008).

É essa maquinaria que, segundo Foucault (2008, p. 82) “vai procurar reduzir as normalidades mais desfavoráveis, mais desviantes em relação à curva normal” por uma questão de seguridade na sociedade que se empreende. E por isso, essa maquinaria escolar configura-se como *lócus* que operacionaliza técnicas que atuam minuciosamente no controle e regulação dos corpos, gerindo e projetando um modo de vida específica para cada sujeito.

A partir dessa contextualização provocativa das pesquisas que realizei, coloco-me a pensar que a atuação da Educação Especial no contexto da Educação Infantil na escola, possa representar o meio pelo qual se estabelecem estimativas de probabilidades de controle e gestão de riscos, ao mesmo tempo em que se constitui como campo do saber que produz a deficiência. Ou seja, na medida em que o sujeito infantil é capturado e enviado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para prevenir os riscos de desvios de condutas e comportamentos inadequados, produz-se a deficiência que precisa ser normalizada. Por isso, para controlar é preciso, pois, classificar e nomear. Assim, ao dar visibilidade para esses sujeitos inserindo-os na escola antecipadamente, mais cedo as infâncias que não se ajustam a norma serão marcadas/classificadas como anormais.

Então, quanto mais cedo se submete às crianças que não se sujeitam às normas ao serviço da Educação Especial, mais cedo essa infância poderá ser enquadrada e exposta a uma série de técnicas que pretendem, supostamente, corrigir e formatar esses corpos, aproximando-os da normalidade. Mas, por outro lado, concomitantemente, a recorrência da necessidade dessa correção vai confirmar a norma universal. Ações que carregam em si um ideal de prevenção que produzem, por outro lado, a própria deficiência, pois,

[...] para de fato garantir essa segurança é preciso apelar, por exemplo, e é apenas um exemplo, para toda uma série de técnicas de vigilância, de vigilância dos indivíduos, de diagnósticos do que eles são, de classificação da sua estrutura mental, da sua patologia própria, etc., todo um conjunto disciplinar que viceja sob os mecanismos de segurança para fazê-los funcionar. (FOUCAULT, 2008, p. 11).

Foi com e a partir desses estudos da graduação e da especialização sintetizados aqui que busquei movimentar alguns fios que tramam a rede discursiva que hoje têm potencializado a produção e captura a infância na escola. Pois, a partir das produções científicas e dos documentos legais foi possível perceber as condições históricas de proveniência para sua naturalização das práticas empreendidas pela Educação Especial e da política de ampliação obrigatoriedade de frequência no contexto educacional atual. Da mesma forma que me fez perceber a escola como *lócus* de normalização e a Educação Especial como um conjunto de práticas que coloca em operação as ações que produzem a anormalidade quando objetiva os modos de ser da infância.

Diante de tudo isso, interessei lançar algumas tentativas de borrar os modos de pensar a norma que têm homogeneizado os sujeitos de um jeito específico, para permitir e/ou provocar modos outros de pensá-los. Não mais verdadeiros, mas outros tantos quantos forem possíveis.

Para isso, faço um convite ao pensamento, de modo a olhar para como no cenário educacional tem-se colocado em funcionamento mecanismos de segurança que na articulação das práticas da Educação Infantil e da Educação Especial captura a infância e produz a deficiência. Ou seja, convido a pensar que infância é essa que vem sendo produzida na escola e como, desde dentro, deste mesmo lugar, podemos encontrar linhas de fuga para pensá-la de outros modos.

Para pensar essas tramas, tendo como eixo central a escola, no capítulo 2 que segue, intitulado: “*Caminhos para pensar a infância*”, apresento os caminhos teórico-metodológicos que escolho para pensar a produção da infância no contexto entre os liames produzidos pela articulação das práticas da Educação Especial e Educação Infantil. Apresento as escolhas que fui fazendo até filiar-me a perspectiva pós-estruturalista, principalmente as teorizações do filósofo Michel Foucault e aos estudiosos que têm se debruçado a pensar junto com e a partir dele suas teorizações, e me possibilitando pensar a temática da infância. Para isso, faço um levantamento sobre as produções científicas, teses e dissertações, que a partir da

perspectiva teórica pós-estruturalista vem tensionando a Educação Infantil, as práticas e o governo da infância para que pudesse amarrar as tramas que proponho tensionar.

Ainda dentro deste segundo capítulo, anúncio e contextualizo o cenário educacional que proponho a investigação, apresentando as Escolas de Educação Infantil que articulam suas práticas com a Educação Especial e servem como lócus da minha pesquisa, bem como a escolha dos sujeitos da pesquisa que busquei ouvir e problematizar.

## **CAPÍTULO 2**

### **CAMINHOS PARA PENSAR A INFÂNCIA**

## 2.1 Pensar a infância com e a partir de Foucault

Pensar a infância, problematizando-a como uma invenção, permite perceber sua construção histórica como categoria das ciências do homem e a forma como ela é engendrada no contexto social moderno. Nesse sentido, pensá-la com Foucault possibilita ver, desde essa perspectiva administrativa, o que se está fazendo da infância e com a infância em nosso tempo. (RESENDE, 2015, p. 7).

Ainda que Foucault não tenha se ocupado em produzir teorizações sobre a infância, detalhando em obras formulações conceituais que tivessem como foco específico o pensar sobre os sujeitos infantis ou a produção da infância ou teorizações sobre a educação, sua produção possibilita desconstruir muitas das bases epistemológicas que assentaram na minha formação como professora de Educação Especial à possibilidade de correção de um sujeito constituído por uma essência humana a ser estimulada e desenvolvida.

Pensar a infância com e a partir de Foucault, então, possibilita desnaturalizar definições estáticas, universais e essencialistas, que produzem um modelo de ser articulada a um modelo de desenvolvimento humano evolutivo determinante e único, a priori. Pensar a infância com Foucault, permite perceber os sujeitos como produto das relações de poder e saber que se estabelecem nos diversos contextos sociais onde são inseridos, bem como nas relações consigo mesmo.

Não se trata pensar com Foucault uma infância ou a infância como uma verdade. Trata-se de mostrar como se estabelece toda uma relação de poder e saber que determina, constrói e fortalece uma rede de discursos sobre a infância que tem possibilitado instituir um certo tipo de sujeito infantil e, também, subjetivado a todos e cada um a acreditar nesse modo de ser único e idealizado. Por isso, pensar com Foucault é olhar para a infância com outras lentes, problematizando-a como uma invenção histórica, como uma produção daquilo que o discurso nomeia para poder controlar por uma questão de seguridade.

Assim, pensar com Foucault é perceber que a infância não esteve desde sempre aí e o modo como se constituiu não determina um modo de ser universal, mas que há uma multiplicidade de pensá-la, a depender das condições de cada sujeito. É olhar para a produtividade dos discursos que nos convencem e nos subjetivam a uma verdade sobre a infância, que busquei entender, pelo reconhecimento histórico, as condições de possibilidade que nos subjetivou a



assumir essas verdades na contemporaneidade.

Ao invés de pensar a infância como etapa do desenvolvimento humano cronológica que enquadra habilidades e aprendizagens em um tempo determinado, fragmentado e contínuo, penso a infância como a descontinuidade. A infância como encontro com o desconhecido, com o imprevisível e “a infinita possibilidade de quebrar a inércia repetitiva do mesmo”, como apresenta o filósofo Walter Kohan (2005, p. 252). A infância é o vir a ser infinito, não-nomeável, sempre indeterminado, que tanto perturba a noção de linear e progressista de desenvolvimento. É a possibilidade de romper com a continuidade utópica que nos constitui como sujeitos modernos.

Logo, com e a partir Foucault pensar a infância é perceber infâncias outras, infâncias

como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual não se está. (KOHAN, 2005, p. 248).

Por isso, a provocação, durante toda a escrita do texto, em deslocar o pronome “outro/a” para após os substantivos manifesta o entendimento de que existem múltiplas possibilidades de ser, que sem dúvida inquietam e desacomodam a linguagem. Esses deslocamentos possibilitam encontros e entendimentos outros para (re)significar e pensar diferentemente o que e como vinha se pensando a infância. Foucault chama da “função inquietante das heterotopias versus a função “acomodante” das utopias”. Isto é, “se as últimas mostram as possibilidades outras da linguagem, de modo quimérico, e fazem sonhar com lugares inexistentes, as heterotopias fazem totalmente o contrário. Elas explicitam as diferenças, ao manifestá-las, na mesma linguagem” (GALLO, 2015, p. 437). É destes “lugares outros” que busco problematizar a infância, como efeito da linguagem, como heterotopia.

Nesse sentido, filiar-se a perspectiva pós-estruturalista e a Michel Foucault é aceitar o convite de pensar na contramão, percebendo infâncias outras diferentemente do que se vinha pensando. É perceber a multiplicidade de ser outro, de ser infância. Assumir a perspectiva para olhar para infância e percebê-la com

olhos outros diz de um modo de ser que passo a assumir quando suspeito daquilo que está posto e é naturalizado sobre os sujeito, sobre seus modos de ser. É a possibilidade de pensar a infância a partir desse lugar outro que aposta “na singularidade do acontecimento” (KOHAN, 2005, p. 253).

Por isso interessa-me olhar para os efeitos da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação infantil ao capturar a infância, produzidos pelos discursividades das professoras da Educação Especial quando convidadas a pensar a produção de suas práticas a partir da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência na Educação Infantil<sup>26</sup>.

Esse movimento permite que eu possa pensar os modos de produção dos sujeitos infantis que passam a ser operacionalizados nas relações, como efeito da vontade de saber e da vontade de verdade dos discursos que determinam um modo de ser, que captura a todos e cada um, na medida em que é assumido como verdade universal. Posto que para Foucault tudo é prática e, ao mesmo tempo, tudo é produto de discursos. Ou seja, discurso é prática.

Nesse exercício de provocar algumas torções no pensamento para pensar a infância de outros modos, tomei como ferramenta conceitual potente para essas discussões a noção de discurso teorizada por Michel Foucault. Com Foucault (2013) entendo o discurso como uma prática produtora de sujeitos, realidades e, portanto, verdades. E por isso, para perceber “no nível de existências das palavras, das coisas ditas” (FISCHER, 2012, p. 74) é “preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar” (Idem, 2012, p. 74).

Não me interessa olhar para os discursos que produzem a infância fazendo um juízo de valor, e sim, interessa-me “exercitar a crítica pelo exercício de pensamento” de maneira a colocar em suspeição algumas verdades que têm sido (re)produzidas a partir desses discursos e que “são utilizadas como estratégia para o assujeitamento dos sujeitos” (LUNARDI-LAZZARIN e MENEZES, 2015 , p. 206) e práticas. Pois, segundo Foucault (2013, p. 41) “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

---

<sup>26</sup>Lei 12.796/2013 que modifica o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) e amplia a obrigatoriedade de frequência escolar para os quatro anos de idade.

Interessa, por isso, mostrar como as discursividades produzidas na articulação das práticas da Educação Especial e da Educação Infantil, ao capturar a infância, produz o sujeito anormal que precisa ser normalizado.

Ou seja,

**analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos.** Por exemplo, analisar textos oficiais sobre a educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo testar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; **na medida em que as palavras também são construções; na medida em que a linguagem também é constituidora de práticas.** (FISCHER, 2012, p. 74). (Grifos meus).

Trata-se de entender que a linguagem não simplesmente expressa um pensamento, não simplesmente interpreta contextos e realidades, mas a linguagem produz, constrói e inventa sujeitos, modos de ser e a própria realidade. E ainda, a linguagem desconstrói a ideia de lugar privilegiado e universal desse discurso reconhecido pelas “sociedades de discurso”, cuja função é conservar ou produzir discursos para fazê-los circular em determinados espaços, distribuindo-os segundo regras restritas (FOUCAULT, 2013). Por isso a produção dos saberes vai se hierarquizando, pois, possibilitam posicionar o sujeito nas e através das práticas discursivas, de modo que as palavras e as coisas vão ganhando lugar com maior ou menor status de verdade.

Desse modo, ao empreender uma crítica a partir dos estudos foucaultianos, colocamo-nos no lugar daquele que, ao perguntar, não procura por explicações, mas pela possibilidade de suspeitar do que está posto. E, ainda que explicações sejam dadas, elas serão permanentemente passíveis de novas suspeitas. (MENEZES, 2011, p. 37).

Por isso, olhar com suspeita para como a Educação Especial articula suas práticas com a Educação Infantil diante da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência e tem pensado a infância nesse contexto, permite perceber que há nessas relações um conjunto de discursos que na tentativa de sobreposição de uma verdade sobre outra entre os campos do saber, produz significados para um modo de ser sujeito que “constituem formas regulares de incluir, readaptar e normalizar” (LUNARDI-LAZZARIN e MENEZES, 2015, p. 207).

Discursos que tem como possível efeito mais governo de uns e de outros e “não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (FOUCAULT, 2013, p. 37). Visualizo que esse ritual da palavra imbricado nas/pelas práticas articuladas entre a Educação Especial e a Educação Infantil, parece-me, que serve tanto para localizar e classificar o deficiente, como para acionar o autoinvestimento no outro que não é deficiente. Logo, quanto mais prevenção, mais incidência sobre o corpo, mais controle, mais regulação, portanto, mais governo.

Ou seja, tomando a política de ampliação da obrigatoriedade de frequência da Educação Infantil como estratégia de governamentalidade biopolítica que governa as práticas da Educação Especial, provo-co-me a pensar, a partir da perspectiva teórica que assumo, que quanto mais cedo o sujeito é exposto à ações de prevenção, mais chances de convencer a todos e cada um da necessidade da antecipação são estabelecidas, por uma questão de segurança.

A antecipação emerge, portanto, como garantia

[...] da organização e da oferta de um espaço educativo em que as melhores qualidades do gênero humano fossem favorecidas e levadas a desabrochar, representando um futuro para a humanidade mais fraterno, solidário, tendente a garantir a equidade nas relações de poder e a distribuição do saber etc. etc. etc. A escola infantil e as propostas pedagógicas nela desenvolvidas teriam, nesta perspectiva, um papel preponderante na superação da ignorância e da opressão que caracterizariam o nosso sistema social e constituiriam, por certo, um fator significativo na consecução da equidade. (BUJES, 2007, p. 13).

Com isso, no cruzamento entre as práticas da Educação Especial e da Educação Infantil, a Educação Especial, parece-me, se configurar como um elemento da rede discursiva constituída por diferentes campos do saber, como a Psicologia, a Psiquiatria, Medicina e Pedagogia já mencionadas, que também ritualiza um discurso sobre os modos de ser dentro da escola. Discursos que colocam em funcionamento práticas “tanto para disciplinar, corrigir e reabilitar os indivíduos deficientes” (LUNARDI-LAZZARIN e MENEZES, 2015, p. 207) quanto para entendê-los e produzi-los como sujeitos também envolvidos e interessados em práticas que o possibilitem destituírem-se de comportamentos indesejáveis. Essas práticas fortalecem as verdades produzidas por esses campos do saber no contexto

educacional, e contribuem para a “organização e da oferta de um espaço educativo em que as melhores qualidades do gênero humano fossem favorecidas e levadas a desabrochar” (BUJES, 2007, p. 15).

Mas que verdades são essas? Como a articulação das práticas da Educação Especial e da Educação Infantil produzem verdades sobre os sujeitos infantis? Que ações e discursos são provenientes para a produção da infância deficiente? Essas inquietações provocam-me a pensar com Foucault (2014, p. 155) que “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”. Por isso entender as condições históricas em que esses discursos foram emergindo possibilitaram entender como chegamos a essas verdades naturalizadas, sempre passíveis de novas suposições. Portanto, é preciso manter viva a pergunta: Por que governar a infância?

Nesta direção, faço uma revisão bibliográfica em torno da temática que proponho investigar, para cercar-me de discussões outras que provoquem uma leitura outra sobre a infância, alinhada à perspectiva teórica que me filio. Seleciono alguns estudos que percebo contribuir para o seguimento dos tensionamentos deste estudo. Entendendo que “cada texto trata de um território singular, criado por um olhar próprio e, portanto, não representa aproximação da verdade, mas uma de suas múltiplas possibilidades” (COSTA, 2002, p.9).

Com a intenção de encontrar estudos que pensem comigo o governo da infância, procurei no repositório digital LUME<sup>27</sup> teses e dissertações que pudessem embasar e/ou ampliar as discussões que me proponho, sinalizadas anteriormente.

A Lei 12.796 de 4 de abril de 2013<sup>28</sup> que institui a ampliação da obrigatoriedade da frequência aos quatro anos na Educação Infantil promulgada no ano de 2013, mas que passou a vigorar nas escolas brasileiras somente no ano de 2016, teve, nesse período, poucos estudos que tensionassem essa proposição, embasadas na perspectiva teórica pós estruturalista.

Diante disso, realizei um levantamento dos trabalhos publicados em torno desta temática, no qual elenquei três descritores, “obrigatoriedade”, “educação infantil e práticas escolares” e “governo” para balizar minhas buscas neste

---

<sup>27</sup>Repositório digital de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de mestrado profissional produzidos na UFRGS e fora dela. Disponível no link: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1>>.

<sup>28</sup>Após aprovada a referida Lei (12.796/2013), modifica-se o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) ajustando-se à Emenda Constitucional nº 59/2009, que legitimou tal mudança na Constituição Federal, já em 2009.

portal. Entendendo que esses enunciados possibilitaram encontrar trabalhos alinhados à temática da Educação infantil e a minha intencionalidade de problematização embasados na perspectiva teórica que me filio.

Com o descritor “obrigatoriedade”, encontrei cento e trinta e cinco (135) trabalhos registrados, entre eles artigos, capítulos de livros, trabalhos de conclusão de curso (TCC), monografias, dissertações e teses. Dentre esses, destaco a tese de Maria Isabel Edelweiss Bujes (2001), intitulada: “Infância e Maquinarias”, na qual a autora examina as relações entre infância e poder, destacando como os aparatos de verdade sobre a infância, com seus sistemas de enunciados verdadeiros, são produzidos no interior das relações pedagógicas. Ainda que a autora direcione em seu trabalho uma analítica sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), ela aponta para as formas como operam os dispositivos de governo da infância a partir da racionalidade governamental moderna, que vem me ajudando a pensar as problematizações da minha pesquisa.

Com o descritor “educação infantil e práticas escolares”, foram registrados quinhentos e sessenta e sete (567) trabalhos. Destes, sinalizo a dissertação de Rodrigo Saballa de Carvalho (2005), intitulada: “Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos”. Este estudo buscou discutir e problematizar as práticas escolares e o disciplinamento dos corpos no interior de uma Escola Municipal de Educação Infantil, de maneira a possibilitar refletir e desnaturalizar tais práticas no contexto escolar, aproximando-se das discussões que intencionei realizar neste trabalho.

Por último, com o descritor “governo”, foram registrados trezentos e cinquenta e nove (359) trabalhos, destes, destaco três trabalhos. O primeiro, uma tese de doutorado da autora Maria Renata Alonso Mota (2010), intitulado: “As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância”, no qual buscou discutir como o Ensino Fundamental de nove anos está inserido em práticas de governo da infância, contribuindo para configurarem um novo lugar para os sujeitos infantis, aproximando as crianças à lógica escolar instituída. Essa política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, é lida por mim como condição de possibilidade para a captura da infância, com a posterior ampliação da obrigatoriedade de frequência aos quatro anos de idade.

O segundo, uma dissertação de autoria de Rochele da Silva Santaiana (2008)

intitulado: “+ 1 ano é fundamental: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do Ensino Fundamental de nove anos”, também reconhece a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos como uma forma de governo da infância. Ainda, neste estudo são problematizados os discursos postos em circulação pelo Ministério da Educação (MEC). Para além da crença de promover educação de qualidade, a autora olha para esses discursos como constituidores do controle e gerenciamento do risco social em prol do desenvolvimento econômico do país após a ampliação desta política do Ensino Fundamental de nove anos. Discute que o governo dos sujeitos infantis se exerce por meio de uma regulação da ação pedagógica ao prescrever as orientações de como trabalhar a alfabetização e o letramento em sala de aula, o que se alinha às proposições das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE).

O terceiro e último trabalho, também uma dissertação de autoria de Dora Lilia Marín-Díaz (2009), intitulado: “Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade” a autora lança um olhar arqueogenalógico sobre a constituição da infância como alvo de poder e saber, revisando alguns discursos sobre a infância desde o século XVI até a constituição da figura infantil moderna no discurso pedagógico entre os séculos XVIII e XX. Este trabalho me auxilia a pensar, como a infância vem sendo governada desde o século XVI, a partir das problematizações da autora, como também a reforçar o argumento de que é possível pensar a infância de outros modos.

Neste levantamento busquei os trabalhos que pudessem auxiliar minhas discussões analíticas, pois seus tensionamentos estão alinhados com minhas inquietações. Ainda que não tenham como foco a política de ampliação obrigatória de frequência na Educação Infantil nem os modos de pensar a infância, entendo que as discussões estabelecidas são potentes em termos teóricos, para que eu entenda os engendramentos históricos, políticos, sociais e econômicos que deram condições de possibilidade para instituir a ampliação da obrigatoriedade e produzir modos de pensar a infância na contemporaneidade. Entendendo ainda que esses estudos são leituras outras possíveis e não tem a intenção de esgotar a discussões sobre o governo da infância.

Assim, para melhor organizar os materiais que encontrei, apresento no

quadro II a seguir, as teses e dissertações selecionadas, separando-as pelo descritor, tipo de trabalho, ano de publicação e título.

Quadro II - Materiais - teses e dissertações

<b>DESCRITOR: OBRIGATORIEDADE</b>		
Total: 135 trabalhos		
TIPO	ANO	TÍTULO
TESE	2001	Infância e maquinarias.
<b>DESCRITOR: EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS ESCOLARES</b>		
TOTAL: 567 trabalhos		
TIPO	ANO	TÍTULO
DISSERTAÇÃO	2005	Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos.
<b>DESCRITOR: GOVERNAMENTO</b>		
TOTAL: 359 trabalhos		
TIPO	ANO	TÍTULO
TESE	2010	As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância.
DISSERTAÇÃO	2008	+ 1 ano é fundamental: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos
DISSERTAÇÃO	2009	Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade.

Fonte: Elaborado pela autora

Munida dessas leituras, na próxima subseção (2.2) apresento os “*Cenários da investigação: a articulação das práticas da Educação Especial e da Educação Infantil*”, que possibilitaram problematizar minhas inquietações sobre o governo da infância. Nesta subseção retomo meu problema e objetivos da pesquisa, bem como apresento o cenário de investigação e os sujeitos que foram convidados a pensar a inserção de suas práticas na Educação Infantil.



## 2.2 Cenários da investigação: a articulação das práticas da Educação Especial e da Educação Infantil

[...] que sejamos obrigados a dissociar as obras, ignorar as influências e as tradições, abandonar definitivamente a questão da origem, deixar que se apague a presença imperiosa dos autores; e que assim desapareça tudo aquilo que constituía a história das ideias. O perigo, em suma, é que em lugar de dar fundamento ao que já existe, em lugar de reforçar com traços cheios linhas esboçadas, em lugar de nos tranquilizarmos com esse retorno e essa confirmação final, em lugar de completar esse círculo feliz que anuncia, finalmente, após mil ardis e igual número de incertezas, que tudo se salvou, sejamos obrigados a continuar fora das paisagens familiares, longe das garantias a que estamos habituados, em um terreno ainda não esquadrihado e na direção de um final que não é fácil prever. (FOUCAULT, 2014, p.48).

Tendo como ponto de partida o conjunto discursivo dos estudos que organizei na seção anterior, tenho como única “certeza” que minha problemática de pesquisa se instala em um terreno ainda não esquadrihado, tramado em redes discursivas e relações de poder e saber que me permitem visualizar diferentes fios condutores para pensar e tensionar a infância e a teias que a produzem. Mas também, esses estudos, não possibilitam prever uma direção final para este objeto, apenas indicam possibilidades muitas, possibilidades outras, que me motivam a pensar a infância para além do modo como a pedagogia e a psicologia do desenvolvimento historicamente tem nos assujeitado a pensar.

Passo a entender a infância como heterotopia. Não como a invenção de uma outra infância, mas como a possibilidade de outros modos de ver e ser infância, “produzindo diferenças nela e com ela, fazendo-a proliferar” (GALLO, 2015, p. 437). Uma maneira outra de pensar a infância que desgarra-se do modo ordeiro centrado em um ideal evolutivo a ser alcançado. Não simplesmente como ponto de partida na evolução das “normas cientificamente marcadas pelos estágios do desenvolvimento infantil”, mas como a possibilidade de ser individual, que transgride a essas bases estáticas e normativas de desenvolvimento.

Por isso, problematizar a produção infância na articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, tomando a noção de heterotopia, permite, segundo Gallo, “inventar para ela usos menores” (2015, p. 437), percebendo-a como um efeito da linguagem. Ou seja, problematizar a infância nessa perspectiva, possibilita olhar pelo discurso “sua formação ao mesmo tempo dispersa,

descontínua e regular” (2013, p.62). Isto é, perceber as rupturas, torções e desvios que sobre os solos utópicos tem assentando um cenário educacional naturalizado que produz e nomeia um tipo de infância.

Com essa intenção, retomo os objetivos e apresento no quadro III - “Movimentos da pesquisa” - as teias pelas quais busquei movimentar-me dentro da pesquisa para pensar essa infância outra, como forma de organizar meu pensamento e delinear os caminhos que segui. Penso que dessa forma possa construir interrogações articuladas com as teorizações e referenciais que escolhi me filiar, para entender desde dentro dessas amarras algumas condições de proveniência<sup>29</sup> e emergência<sup>30</sup> que dessem conta de fundamentar as discussões sobre a infância que são sinalizadas no cenário educacional investigado, mostrando-me algumas dobras possíveis para pensar a infância de outros modos.

Quadro III - Movimentos da pesquisa

Enfoques da lente	Objetivo	Ângulos possíveis
Condições históricas de proveniência para naturalização da ampliação da obrigatoriedade de frequência na Educação Infantil	Situar os contextos de discussão da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência aos quatro anos no Brasil	Produção discursiva científica e Produção discursiva legal.
Contexto de discussão que possibilita articulação de forças entre as práticas como condições de possibilidade para a emergência da captura e produção da infância	Localizar no Município de Santa Maria o número de escolas de Educação Infantil que articulam suas práticas com a Educação Especial	Configuração da rede Municipal; Forma de organização do serviço da Ed. Especial; Práticas e ações articuladas;
(Des)continuidades das práticas e discursos responsáveis pela produção da infância	Tensionar os efeitos da articulação das práticas em termos de subjetivação e produção da uma infância deficiente	Vir a ser

Fonte: Elaborado pela autora

Esse enquadramento é um exercício metodológico para pensar como as

<sup>29</sup>Proveniência (*Herkunft*) é uma forma de análise que busca na proliferação dos acontecimentos, os vários começos possíveis, as inúmeras possibilidades de práticas e discursos que contribuem para a constituição de determinado objeto (KLAUS; HATTGE e LOCKMANN, 2015).

<sup>30</sup>Emergência (*Entstehung*) é uma forma de análise que busca identificar as condições de aparecimento de determinado objeto na história, a partir do campo de forças ao qual ele está inserido.

palavras e as coisas foram sendo naturalizadas e assentadas nas/pelas tramas discursivas e tornaram-se condição de possibilidade para instituir a política de ampliação da obrigatoriedade de frequência como uma estratégia biopolítica que, pelas práticas pedagógicas captura, classifica e governa a infância aos quatro anos de idade. Por isso, essa organização auxilia a conduzir o desenvolvimento da pesquisa pelas lentes e ângulos que proponho tensionar.

Assim, apresento o cenário educacional que abrange a distribuição de escolas municipais de Educação Infantil cadastradas no Município de Santa Maria/RS a partir do levantamento realizado na Secretaria Municipal de Educação (SMED) no ano de dois mil e dezoito. O Município contempla um contingente de setenta e cinco escolas (75) distribuídas nas diferentes localizações da cidade. Dentre elas: uma (1) Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan (EMAET); uma (1) Escola Municipal de Aprendizagem Industrial (EMAI); vinte (20) Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e cinquenta e quatro (54) Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF).

Dentro deste cenário, respondendo ao segundo objetivo deste trabalho, apresento os caminhos que percorri para localizar as escolas municipais de Educação Infantil, atentando-me para as escolas do que articulam suas práticas com a Educação Especial, para chegar ao cenário de investigação que tem me interessado para determinar os sujeitos da pesquisa.

No quadro IV - “Contexto das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI)”, exponho como a rede municipal das EMEIs está organizada quantitativamente nos quesitos: matrículas, infraestrutura pessoal, prática e arquitetônica.

Quadro IV - Contexto das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs)

Nº	Escolas Municipais de Santa Maria/RS	Nº total de alunos	Nº de alunos considerados público-alvo	Possui AEE	Nº de alunos atendidos no AEE	Possui Educador Especial	CH	Possui SRM
1	EMEI 1	116	8	SIM	8	SIM	10h	NÃO
2	EMEI 2	87	0	NÃO	0	NÃO	-	NÃO
3	EMEI 3	74	0	NÃO	0	NÃO	-	NÃO

4	EMEI 4	60	0	NÃO	0	NÃO	-	NÃO
5	EMEI 5	182	3	SIM	3	SIM	10h	NÃO
6	EMEI 6	382	14	SIM	14	SIM	30h	SIM
7	EMEI 7	300	7	SIM	5	SIM	20h	NÃO
8	EMEI 8	173	6	SIM	6	SIM	10h	NÃO
9	EMEI 9	107	1	NÃO	0	NÃO	-	NÃO
10	EMEI 10	118	2	NÃO	0	NÃO	-	NÃO
11	EMEI 11	129	1	NÃO	0	NÃO	-	NÃO
12	EMEI 12	134	4	NÃO	0	NÃO	-	NÃO
13	EMEI 13	182	4	SIM	3	SIM	10h	SIM
14	EMEI 14	161	0	NÃO	0	NÃO	-	NÃO
15	EMEI 15	177	6	SIM	5	SIM	10h	SIM
16	EMEI 16	443	11	SIM	10	SIM	10h	SIM
17	EMEI 17	304	9	SIM	8	SIM	20h	SIM
18	EMEI 18	108	0	NÃO	0	NÃO	-	NÃO
19	EMEI 19	326	6	SIM	5	SIM	20h	SIM
20	EMEI 20	38	0	NÃO	0	NÃO	-	NÃO

Fonte: Dados da SMED

Diante do exposto, apresento as escolas que entendo articular as práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, destacando as dez (10) escolas que sinalizam ter alunos considerados público-alvo da Educação Especial, possuir Educador Especial, oferecer o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e/ou Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Conforme segue no quadro V - “Cenários de investigação”.

Quadro V - Cenários de investigação

Nº	EMEIs selecionadas como lócus de pesquisa	Nº total de alunos	Nº de alunos considerados público-alvo	Possui Educador Especial	CH	Possui SRM
1	EMEI 1	116	8	SIM	10h	NÃO
2	EMEI 5	182	3	SIM	10h	NÃO

3	EMEI 6	382	14	SIM	30h	SIM
4	EMEI 7	300	7	SIM	20h	NÃO
5	EMEI 8	173	6	SIM	10h	NÃO
6	EMEI 13	182	4	SIM	10h	SIM
7	EMEI 15	177	6	SIM	10h	SIM
8	EMEI 16	443	11	SIM	10h	SIM
9	EMEI 17	304	9	SIM	20h	SIM
10	EMEI 19	326	6	SIM	20h	SIM
Total de alunos		2.585	74	Total de professoras: 9		

Fonte: Dados da SMED.

Com o cenário de investigação apresentado, às escolas que serviram como *lócus* para o desenvolvimento das problematizações deste estudo e as práticas e discursos dos Educadores Especiais que nelas atuam como objeto de investigação, a materialidade da pesquisa é representada por nove (9) professoras de Educação Especial atuantes nos espaços situados no quadro V acima. Algumas dessas professoras tem cargo horária em duas escolas distintas.

Por isso, no quadro VI - “Identificador dos fragmentos”, a título de organização e fins didáticos, apresento como passo a fazer a identificação os fragmentos que trago para a análise, das discursividades dos cenários investigativos que transitei.

Busco nomear as Escolas e as professoras genericamente preservando a identificação de ambos, por uma questão ética. Escolho nomear as EMEIs de “escola” seguido de um numeral em ordem crescente intencionando facilitar tanto o manuseio e organização dos materiais analisados por mim, como a localização do cenário de investigação para o leitor. Assim como, escolho também usar a abreviação “EE” para identificar as Educadoras Especiais seguido da numeração que corresponde às escolas em que atuam, como forma de, também, preservar os nomes das professoras e facilitar a identificação na leitura dos materiais que analisei, conforme ilustrado no quadro a seguir.

Quadro VI - Identificador dos fragmentos

<b>EMEIs</b>	<b>identificador da escola</b>	<b>Identificador do profissional</b>	<b>Carga Horária</b>
EMEI 1	ESCOLA 1	EE1	10h
EMEI 5	ESCOLA 2	EE 2	10h
EMEI 6	ESCOLA 3	EE1 EE 3	10h 20h
EMEI 7	ESCOLA 4	EE4	20h
EMEI 8	ESCOLA 5	EE 2	10h
EMEI 13	ESCOLA 6	EE 5	10h
EMEI 15	ESCOLA 7	EE 6	10h
EMEI 16	ESCOLA 8	EE 7	10h
EMEI 17	ESCOLA 9	EE 8	20h
EMEI 19	ESCOLA 10	EE 9	20h

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dessa sistematização, explico brevemente como decorreu as conversas com essas professoras. Parti da proposição de convidá-los a pensar sobre a inserção e prática da Educação Especial no contexto da Educação Infantil, de maneira que relatassem como acontecia a organização de suas práticas na escola a partir dessa interlocução. Para isso fiz alguns questionamentos que entendia como importantes para balizarem e conduzirem nossa conversa. Busquei entender como era sinalizado a necessidade de atendimentos educacionais especializados (AEE) para os alunos da Educação Infantil e quais eram, especificamente, os aspectos considerados para que o aluno fosse encaminhado para o AEE ou que necessitasse um olhar mais atento da Educadora Especial.

Com base nisso, procurei compreender como aconteciam os encaminhamentos para o aluno ir e/ou permanecer com esses atendimentos. Como e onde aconteciam esses atendimentos e se as Educadoras Especiais percebiam que esse atendimento estava auxiliando no desenvolvimento desse aluno, de maneira que pudessem relatar os aspectos que percebiam como relevantes. A

indicação desses aspectos desencadeou discussões sobre a organização dos planejamentos para os atendimentos no AEE e na sala regular, de forma a compreender se e quando, naqueles contextos, havia coletividade nos modos de pensar sobre as práticas empreendidas e seus efeitos sobre os sujeitos.

Com uma base geral da organização das práticas da Educação Especial, outros elementos foram emergindo a partir dos relatos sobre os encaminhamentos desses alunos, como os atravessamentos com profissionais de outras áreas do saber. Nesse ponto, a intenção era perceber a influência de outros campos do saber na produção de verdades sobre o desenvolvimento dos sujeitos e a produção dos diagnósticos, tensionando o quanto estes saberes influenciavam ou não as práticas realizadas no contexto escolar.

A partir das conversas, visualizei que a materialidade possibilitaria trilhar diferentes caminhos analíticos para pensar a produção da infância no contexto da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil. Diante disso, permaneci dias em suspensão tentando lidar com a inquietude de meu pensamento, sem saber muito como analisar todas aquelas confissões levantadas nas conversas com as professoras. Pois, “impressionava-me o fato de, em determinados momentos da pesquisa, estarmos como que parados diante de uma encruzilhada onde diversos caminhos nos apresentavam como sendo igualmente coerentes” (COSTA, 2007, p.140).

Me perdi e precisei me (re)encontrar. Retomar tudo aquilo que se apresentava para mim como igualmente potente e desafiador de se pensar, e possibilitasse não desconsiderar os elementos que se mostravam como importantes de seres sinalizados em cada confissão. Voltei-me para as confissões buscando vasculhar minuciosamente o que recorria mais frequentemente em cada discurso. Extraí as sinalizações que considerei como fundamentais para problematizar os modos de pensar a infância a partir da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil. Foi a partir da tríade escola, deficiência e governo que busquei organizar e estruturar a analítica, pois, as confissões possibilitaram que eu percebesse que é a partir dessa tríade e suas ramificações que os mecanismos de segurança são operacionalizados na escola através da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil.

Diante disso, ressignifiquei algumas verdades que trazia comigo, pois, percebi

um cenário potente para provocar discussões outras, como tentativa de bagunçar um pouco o pensamento (costumeiro e ordeiro) que conduzia e produzia muitas daquelas professoras. Ao mesmo tempo, percebi que ali, naquelas práticas, naqueles contextos, naqueles discursos, movimentos potentes de resistência que pensavam a infância de um outro lugar. Deparei-me com um mesmo nó que unia ao mesmo tempo as práticas “ideais”/utópicas e as práticas realizáveis, desesperei-me.

Ao perceber que essas práticas eram indissociáveis, não poderia empreender uma analítica que as confrontasse colocando-as umas contra as outras. Se o fizesse correria o risco de fazer pré-julgamentos ou proposições utópicas, e essa não era minha intenção. Nem mesmo poderia correr o risco de acusar ou absolver a escola pelas práticas “ideias” e as práticas realizáveis que se apresentavam naquelas confissões, pois não se trata também de prescrever um ideal de escola. A intenção foi tentar empreender uma analítica crítica e reflexiva sobre o cenário educacional que se mostrou pelas vozes nas confissões das Educadoras Especiais, como possibilidade de convidar o pensamento a também problematizar as questões que se apresentaram sobre a infância.

A minha ambição, parafraseando Masschelein e Simons (2017, p. 29), “contudo, não é esboçar a escola ideal, mas uma tentativa de tornar explícito o que faz com que uma escola seja uma escola, e, conseqüentemente, diferente de outros ambientes de aprendizagem (ou de socialização, ou iniciações)”. E, mostrar com isso, que a escola é, também, um lugar que produz “bons encontros (aqueles que aumentam a potência dos envolvidos no processo)” (PARAÍSO, 2010, p. 601).

Então, como tentativa de empreender essa analítica crítica e reflexiva neste lugar outro de pensamento, procurei fazer um convite a cada professora, na medida em que as provoquei a pensar sobre a produção dos sujeitos e das infâncias a partir de suas práticas, discursos e interlocuções com as crianças. Como também, convidei-as a pensar sobre os possíveis efeitos da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação infantil, após a Lei 12.796/2013 que amplia a obrigatoriedade de frequência para os quatro anos de idade. Assim, a análise que segue, pretendeu atentar-se para algumas das possíveis dobras que os efeitos da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil analisadas produzem na infância.



Nessas dobras, dois caminhos mostraram-se como igualmente potentes: um primeiro conduziu-me a pensar e problematizar a produção da infância deficiente, a partir das tramar discursividades que tem potencializado a produção da norma, de um ideal de desenvolvimento humano e de um ideal de sujeito acentuado na escola pelas práticas da Educação Especial. E, um segundo caminho que possibilitou pensar outras práticas possíveis, as realizáveis, que desde dentro, deste mesmo lugar que produz a norma, produziu também a infância como heterotopia<sup>31</sup>.

Ainda que essas duas direções analíticas possam parecer contraditórias, ao mesmo tempo, estabelecem uma correlação. Por isso, antes de seguir preciso fazer um esclarecimento, pois, percebo o perigo que uma leitura dicotômica pode resultar. Essas duas direções, esses dois caminhos, essas duas dobras que visualizo emergir no contexto da educação infantil na escola a partir das práticas da Educação Especial, ainda que possam parecer contrárias, são faces diferentes de uma mesma “realidade”, de um mesmo contexto que se mostrou indissociável, nesta pesquisa. Isto é, ao mesmo tempo em que visualizei existir práticas disciplinares e normalizadoras rígidas e duras aplicadas aos corpos individualmente para, supostamente, atender a uma norma considerada ideal, apresentavam-se, também, práticas transgressoras que rompiam com a dureza dessa formatação exigida pelo ideal social de sujeito a ser conquistado, alcançado, corrigido, e possibilitavam, em alguns momentos, outros modos de ser que atentaram-se para a dimensão singular de cada infância.

Diante desses dois caminhos igualmente importantes, faço uma separação analítica, primeiro, porque vejo a necessidade de ter um cuidado em apresentar os argumentos daquilo que venho afirmando: por um lado as práticas realizadas pela Educação Especial no espaço escolar enquanto potencializados da produção da deficiência e do sujeito a ser corrigido. Por outro lado, as ações de resistência possíveis a essas práticas, a partir das microressitências diárias sobre as durezas das proposições sociais, políticas e econômicas desse ideal de sujeito, como uma contracondutas possível de produzir um espaço outro dentro da escola, que intenciono defender, segundo Foucault (2013), como heterotopias. Ou seja, em suma, mostrar uma escola como espaço possível de resistência que, por vezes, escapa às estratégias de governo, e possibilita uma leitura outra sobre a

---

<sup>31</sup>Essas discussões serão melhores detalhadas no capítulo 4.

infância, distantes desses espaços costumeiros e ordeiros que temos assentado nos últimos anos.

Por isso, concordo com Veiga-Neto que “muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam” para então “ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (2014, p. 19).

Quer dizer,

pensar as coisas como problema. Tomar distância em relação ao que vemos e ao que sabemos. Transformar constatações em problemas a serem pensados. Investigar o que tornou possível determinado modo de saber, de poder, de ser e estar no mundo - num determinado aspecto de nossa vida. Isso nos ajuda a investigar e a expor de que modo puderam ser construídas diferentes soluções a determinados problemas que nos pusemos, em épocas e lugares distintas. (FISCHER, 2012, p.13).

Mas, reforço que, ao empreender a divisão dessa analítica, não se trata de julgar tais práticas como boas ou ruins. Ao contrário, trata-se de problematizar e mostrar aquilo que é possível de acontecer dentro do contexto escolar e o quanto de potência cada uma das práticas apresentou, pois entendo que “os discursos são produzidos e produtores das experiências dos indivíduos particulares e coletivos” (MARÍN-DÍAZ, 2009, p. 30). E, por isso, justifico por segundo que, essa separação analítica do mesmo modo mostra-se interessante por uma questão didática, porque as possibilidades de análise não se limitam a esse olhar que empreendo sobre elas, mas que existem múltiplas possibilidades de análise, e neste trabalho apresento duas das dobras que visualizei.

Assim, feito esses esclarecimentos, como tentativa de tensionar algumas das dobras que os efeitos da articulação das práticas podem produzir na escola para capturar a infância, apresento a primeira analítica no capítulo 3, intitulado: “*A captura da infância: escola, deficiência e governo*”. Neste capítulo trago os fragmentos que convidam a pensar a captura da infância a partir da naturalização das práticas de normalização, da política de inclusão, do diagnóstico e de um gradiente de normalidade instituído como universal, a partir de um ideal de desenvolvimento humano cronológico progressista.

Nesse primeiro movimento analítico, afeto-me a pensar as redes discursivas (que têm se mostrado) responsáveis pela produção das verdades sobre a infância,

sobre esse ideal de sujeito e sobre a produção da deficiência na infância como uma política de gestão de risco. Não para julgá-las como boas ou ruins, mas para compreender a partir de que relações vai se organizando ou se estabelecendo as práticas que mostram a segurança em operação no contexto escolar para capturar a infância.

## **CAPÍTULO 3**

### **A captura da infância: escola, deficiência e governo**

### 3.1 Educação Especial: a naturalização das práticas de normalização

Mas, antes de prosseguir, um alerta: o que segue não tem caráter nem de denúncia nem de lamentação; isso é assim simplesmente porque não pressuponho um ideal de educação escolarizada e de sociedade em relação ao qual a escola moderna teria se desviado ou o qual ela não tivesse (ainda) atingido. Isso não significa que não seja importante a busca de determinados ideais, seja para a escola, seja para a sociedade; significa, tão somente, que este texto se movimenta no campo da análise e da problematização. (Veiga-Neto, n/p, 2000).

Início com as palavras de Veiga-Neto, na epígrafe acima, para justificar que a analítica que segue não pretende denunciar ou lamentar as práticas empreendidas nos cenários educacionais investigados, nem demonizá-las ou condená-las, “tão somente, se movimenta no campo da análise e da problematização”. Para isso, busco abordar “algumas das acusações, demandas e posições que a escola enfrenta hoje”<sup>32</sup>, como forma de mostrar seu funcionamento a partir das implicações formativas, subjetivas, políticas, sociais e econômicas que as vozes das professoras Educadoras Especiais entrevistadas permitiram problematizar no contexto da Educação Infantil.

Inspiro-me na obra “Em defesa da Escola” justamente porque, no meu entendimento, essas vozes confessaram-me as demandas e posições que suas práticas cotidianas operam no espaço escolar para comprovar que estão de acordo com as premissas que inventam um ideal de escola e de sujeitos a partir da naturalização das práticas de normalização, ao mesmo tempo em que fazem aquilo que é possível de fazer. Ou seja, “confissões”<sup>33</sup> que nos convidam a pensar a “realidade” das demandas e posições que a escola consolida cotidianamente nas

---

<sup>32</sup>A analítica que segue inspira-se nas discussões da obra “Em defesa da escola: um questão pública”, de autoria de Jan Masschelein e Maarten Simons, como possibilidade de mostrar a escola que está aí, sem demonizá-la ou condená-la, mas pensar que ao mesmo tempo existe uma escola estruturada, disciplinar e normalizadora, produtiva e produtora desses sujeitos, existe também uma escola com um espaço possível de ser reinventada cotidianamente nas/pelas práticas d e outros modos.

<sup>33</sup>Chamo de realidade não porque acredito que esses contextos representem uma realidade fielmente universal das práticas, demandas e posições das escolas, mas sim porque considero que esses contextos investigados exercem um papel na “realidade” da qual falam, que, segundo Foucault são “fragmentos de discursos carregando os fragmentos de uma realidade da qual fazem parte” (2003, p. 206). Ou seja, denúncias, queixas, confissões que atravessam/atravessaram vidas. E por isso mesmo, importo do cristianismo o termo “confissão” para representar aqui, neste texto, como mecanismo de registro das conversas com as professoras, por entender que nas conversas com as professoras se estabeleceu um ritual de confissões em que o que elas falavam era ao mesmo tempo de quem elas falavam, mas que, de certa forma aquela confissão devesse permanecer secreta. Isto é, segundo Foucault, fragmentos em “que aquele que fala é ao mesmo tempo aquele de quem se fala” e “não o papel eminente que lhe reservara o cristianismo” (FOUCAULT, 2010, p. 213).

práticas que estão, no meu entendimento, atravessadas pelas estruturas instituídas na Modernidade para pensar os sujeitos e que contribuíram para pensar a infância de um modo e não de outros (MOTA, 2010). Por isso, apresentar os modos que a escola e as práticas investigadas têm significado a infância é uma forma de perceber no presente como as relações de poder e saber vão se estabelecendo dentro e a partir de uma lógica in/exclusiva para produzir um sujeito ideal normal alinhado a lógica de seguridade.

Percebi que as verdades produzidas nos cenários, que imbricam as práticas da Educação Especial e da Educação Infantil, operam ações de subjetivação nas professoras - seja pela formação instrumentalizadora ou pelas experiências individuais. Práticas e discursos que se mostram alinhados aos discursos dos saberes médicos e das pedagogias psicológicas<sup>34</sup>, que se sustentam na estrutura moderna de pensar o desenvolvimento humano como resultado de um processo de evolução que, conseqüentemente, produzem os modos de pensar a infância.

Com o deslocamento do discurso da medicina para o espaço da psicologia, vê-se configurar um campo que, a partir do século XX, é regido pelos saberes da psicométrica e da genética. Com uma ligação direta com o terreno da educação, a psicométrica e a genética vêm-se constituir um dos campos onde se marcou e produziu a distinção entre normalidade/anormalidade, ou seja, através da psicologia experimental, a Educação Especial foi capturando e inventando os sujeitos alvos de suas práticas. (LUNARDI, 2004, p. 25).

Segundo Lunardi (2004), podemos pensar que a Educação Especial tem como matriz histórica a perspectiva do controle social, na medida em que vai se constituindo como campo do saber que se “preocupa com a educação dos sujeitos considerados deficientes” (LUNARDI, 2004, p. 17). Preocupação que estreita relações com a produção discursiva dos saberes médicos, Psiquiátricos, Psicológicos e Pedagógicos, para inventar verdades e capturar os sujeitos que suas práticas produzem. Ambos saberes, no meu entendimento, emergem como mecanismo de controle social para a manutenção da ordem escolar e social.

Por isso, penso que “as crianças são constantemente produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas” (BUJES, 2002, p. 24). E, mesmo que tenham algumas distinções ao nascer, biológicas, “o que faz com que tais distinções sejam significativas é o sentido que damos a elas” (BUJES, 2002, p. 24).

---

<sup>34</sup>Ver VARELA (2000)

Logo, não entendo que os significados atribuídos a infância resultam de um processo de evolução, mas que

Os significados atribuídos à infância são resultados de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentado por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação. (BUJES, 2002, p. 24-25).

Significados calcados no interior das relações de poder e saber que exprimem interesses específicos do Estado e da sociedade que, historicamente, implicam na produção de determinados regimes de verdade<sup>35</sup> sobre os modos de ser e pensar a infância. Isso denota que os discursos e práticas engendrados historicamente, na Contemporaneidade são atravessados pelo imperativo da normalidade e, na medida em que naturalizam as práticas de normalização e disciplinamento, produzem alguns dos significados atribuídos à infância através das ações da Educação Especial. Em vista disso, percebo com Bujes (2007, p. 25) que “esses significados não são estáveis, nem únicos e as linguagens que usamos, ao mudar constantemente, são indicativos da fluidez e da mutabilidade a que estão sujeitos” e, por isso, podemos pensá-los (em algum momento) de outros modos.

Na direção dos atravessamentos históricos produzidos para pensar os modos de ser, as confissões das professoras convidam a pensar o sujeito infantil na dimensão da correção quando, naturalizados pelas práticas de normalização da Educação Especial, são objetivados a ser de um modo específico. Por vezes, estas práticas têm acentuado uma divisória entre normais e anormais, como fundamento de boa parte das práticas educativas empreendidas na Educação Infantil a partir de um regime de verdade que veio se constituindo com a política de ampliação da obrigatoriedade de frequência na Educação Infantil. Fundamentos que “veem modelando e remodelando os modos pelos quais compreendemos e produzimos nossa relação conosco mesmo e com a deficiência em contextos de inclusão escolar” (MACHADO, 2016, p. 28), pois, segundo Possa (2013, p. 50), “é na época moderna e com as práticas culturais e científicas da modernidade que a Educação

---

<sup>35</sup>Regimes de verdade, entendido, a partir de Foucault, como os discursos, as narrativas, os saberes que orientam o que se pode dizer sobre determinado objeto, no caso desta pesquisa sobre a infância, e operam com caráter de verdade nas/pelas práticas, e a medida em que essas concepções são naturalizadas, um sentido “universal” de pensar sobre o objeto é fixado, como os saberes da Pediatria ou Médicos, da Psicologia, da Pedagogia, da Sociologia, etc.

Especial se constitui como campo do saber”

Ou seja,

É compondo-se no discurso da história representada e fundamentada no pressuposto da evolução, do progresso e da superação sucessiva e contínua do presente em relação ao passado, que este campo de saber vem sendo apresentado. (POSSA, 2013, p. 50).

Assim, as confissões expõem que algumas práticas que a Educação Especial produz quando se articulada a Educação Infantil para produzidas verdades enquanto campo do saber, possibilitam perceber o desenvolvendo de ações que anulam a dimensão subjetiva do sujeito em detrimento de ações que o normalizam, disciplinam e definem seu desenvolvimento. Práticas que colocam os sujeitos uns em comparação com os outros potencializando a produção da infância normal e deficiente.

Visualizo que pela aliança da Educação Especial na Educação Infantil a escola e as práticas da Educação Especial, quando engendradas no cenário da Educação Infantil, (também) podem ser entendidas como um mecanismo da sociedade de seguridade, a partir do princípio de biopolítica. Pois, segundo Lockmann (2013, p. 136) “ao priorizar os processos de normalização do indivíduo, funciona como uma dobradiça que articula e relaciona” as ações de regulação e controle para tornar o sujeito e as populações mais governáveis e, portanto, a sociedade mais segura. Por isso, segundo Bujes (2002, p. 26) “a educação da infância insere-se, pois, num conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização”.

Tecnologias que são operacionalizadas tanto no âmbito individual, com práticas que o posicionam e demarcam uma linha divisória sobre aquilo que consideram normal e anormal no comportamento desses sujeitos que precisa então ser corrigido. Quanto no âmbito coletivo, aproximando as famílias e outros profissionais a se responsabilizarem pelos sujeitos na escola, constituindo uma rede de poder e saber para “não só descrever o sujeito infantil”, mas também, “concomitantemente, para desencadear as estratégias que visam governá-lo” (BUJES, 2007, p. 26).

A partir dessas discussões iniciais que incipientemente tentei tensionar sobre a naturalização das práticas de normalização da Educação Especial, percebi que na



medida em que as professoras e as famílias (e os próprios sujeitos) são subjetivados pelo discurso da política e dos saberes que compreendem a infância pelo desenvolvimento evolutivo, acabam “se tornando objeto e sujeito de si nesse processo de governo” (MACHADO, 2016, p. 29), produzindo e fortalecendo as relações de poder e saber que tornam uma escola uma instituição disciplinar por excelência. Espaço disciplinar entendido não apenas como a “arte de manter a ordem, como gostamos de acreditar, mas é também a arte de utilizar as técnicas certas para criar a atenção e o foco na sala de aula” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017, 135).

Por isso, entendo que é na articulação da Educação Especial com a Educação infantil,

É no interior das práticas da relação consubstanciada e imanente entre poder e saber que se produz o sujeito moderno. Quer dizer, não se trata de um sujeito “em si”, mas que deriva de complexos procedimentos de objetivação (governo dos outros) e subjetivação (governo de si). (MACHADO, 2016, p. 31).

Ou seja, a naturalização das práticas de normalização operacionalizadas pela Educação Especial no contexto da Educação Infantil passa a ser possível quando são estabelecidas relações de poder e saber que tornam as crianças objetos de conhecimento ao mesmo tempo em que internaliza, nesses sujeitos, uma verdade sobre seu modo de ser.

E, por isso,

Percebe-se uma história do saber que é anunciada e opera práticas discursivas a partir das categorias da superação, evolução e progresso caracterizados pela evocação da razão, da objetividade, ou ainda, posso dizer, de uma verdade que atualiza o campo da Educação Especial no princípio da inclusão. (POSSA, 2013, p. 51).

Diante disso, a analítica que segue intenta ferir-se pelas discursividades naturalizadas cotidianamente, para sacudir e/ou desnaturalizar as práticas de normalização que como resultado/efeito tem potencializado a produção de uma infância normal e/ou deficiente, para pensá-las e problematizá-las, talvez, de modos outros.

Para apresentar essa trama intenciono mostrar as discursividades que são colocadas em funcionamento na escola a partir de alguns mecanismos de

segurança que a Educação Especial nas/pelas práticas de prevenção, produção e normalização da infância, vai naturalizando, reinventando os sujeitos ao classificá-los, fazendo operar uma biopolítica.

Divido essa primeira analítica em três eixos principais: escola, deficiência e governo. Para fazer os tensionamento da primeira subseção, recorro à três principais elementos confessados pelas professoras: “*conhecer, antecipar e prevenir*”, como ações determinantes para problematizar que “o corpo (infantil) tornando-se alvo de novos mecanismos de poder, oferece-se a novas formas de saber” (FOUCAULT, 2014, p. 152) quando exposto a articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil.

### 3.1.1 ANTECIPAR, CONHECER E PREVENIR: a vontade de saber sobre a infância

Quanto mais cedo começar essa inserção, começar com esse estímulo, começar a ir para sala de aula, muito mais cedo vai sair o resultado lá na frente (E5-EE2);  
 Quanto mais precoce melhor, quanto mais cedo a intervenção melhor (E3-EE3);  
 Observar várias vezes (E7-EE8);  
 Conhecer a demanda, conhecer as crianças (E8-EE7);  
 Avaliar e ver como eles estão (E+E3-EE1);  
 A estimulação precoce quanto mais cedo a criança for estimulada, for trabalhada, mais evolução ela vai ter (E10-EE9)

Quadro VII - Entrevistas

As vozes das professoras confessam na epígrafe acima que quanto mais cedo a inserção na escola, melhor. Palavras que expressam algo cada vez mais recorrente no discurso educacional contemporâneo: a inserção antecipada e a escola “confere uma prova de certificação de qualificação dos resultados de aprendizagens e das competências adquiridas” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017, p. 20) ao longo da vida dos sujeitos ou tentam, ao menos, servir como garantia para que tenham aprendizagens ao longo das trajetórias escolas. Ou seja, antecipar a inserção na escola como garantia de aprendizagem, de estímulo, de desenvolvimento, de socialização, de evolução, de inclusão, de normalização e de prevenção do risco.

É sabido, segundo Hattge (2013, p. 79), que “os movimentos que operam no

alargamento do alcance da escola sobre a população, de modo que hoje ela seja instituída universal, obrigatória e praticamente naturalizada na sociedade ocidental” emergem da preocupação com a universalização da educação que “à época da instauração das bases da escola moderna” já existia (HATTGE, 2013, p. 79). Preocupação que, incipientemente, visualizei em outros estudos<sup>36</sup> a partir da ascensão do capitalismo e os processos de industrialização e urbanização, que desempenharam importante papel para tornar a escolarização necessária e tornar “mais acelerado o processo de estatização da escola” (HATTGE, 2013, p. 79).

Assim, a captura dos sujeitos, da infância, de trazer mais cedo para dentro da escola, pelas inúmeras justificativas já postas - políticas, sociais, econômicas, médico-higienistas - pelos movimentos políticos-históricos, operaram no alargamento do alcance da escola sobre a população que, pouco a pouco foi corroborando para “que hoje, no século XXI, se torna inquestionável a frequência de todas as crianças à escola” (HATTGE, 2013, p. 79). Por esse motivo, “a escola moderna só terá sentido a partir da existência de um determinado ator - o corpo infantil e, da mesma forma, o corpo infantil adquire seus traços definitivos a partir da escolarização” (MOTA, 2010, p. 146). Por isso é preciso aproximar as crianças, conhecê-las e determinar lugares individuais para tornar possível, segundo Foucault, (2014, p.144), “o controle de cada um e o trabalho coletivo simultâneo de todos”.

Conseqüentemente, aproximar as crianças da escola, antecipar para conhecer, para produzir saberes sobre esses sujeitos contribuiu para que se definisse e determinasse modos de ser mais adequados e produtivos para governar a sociedade. “Nesse processo, cria-se uma rede discursiva sobre a infância que a nomeia, a dita, prediz suas particularidades e a prescreve para determinado projeto de sociedade” (MOTA, 2010, 147). Talvez, por isso, podemos pensar que os discursos que criam e reforçam essa rede discursiva que nomeia a infância, como os produzidos pela Educação Especial na articulação das práticas com a Educação Infantil, na medida em que estão atravessados por uma vontade de verdade que produz como efeito o governo sobre todos e cada um, inventa uma infância que precisa ser normalizada.

Por conseguinte,

---

<sup>36</sup>Refiro-me ao estudo que desenvolvi no trabalho de monografia ao consultar e analisar os artigos do GT 07- crianças de 0 a 6 anos de idade, da Anped.

A produção discursiva da pedagogia vai procurar demarcar tanto os limites entre infância e a idade adulta quanto os deveres e direitos que correspondem a cada uma dessas etapas em que a população fica dividida. (MOTA, 2010, 147).

Portanto, quanto mais precoce inserir as crianças na escola melhor para conhecer, para identificar, para demarcar os limites e etapas de desenvolvimento, melhor para governar. A produção discursiva produzida no imbricamento dessas práticas vai procurar conhecer os sujeitos, as demandas, os desvios, as dessemelhanças e os desníveis para produzir verdades sobre esses sujeitos. É desse modo que a antecipação da entrada das crianças na escola torna-se cada vez mais uma necessidade tanto para socializar, para brincar, receber estímulos quanto para servir a uma vontade de verdade sobre o corpo infantil, sobre o desenvolvimento infantil.

O campo da Educação Especial, como conhecimento possível nessa ordem moderna, se constitui numa produção organizada e metódica da verdade sobre a deficiência nas relações e nas combinações possíveis do que se pode dizer sobre ela a partir de saberes médicos-clínicos, psicológicos e pedagógicos. (POSSA, 2013, p. 57).

De uma forma ou de outra, a produção discursiva sobre os modos de ser da infância servirá também para inventar uma norma ou para produzir o anormal que, como efeito, na comparação com outras crianças, vai ser identificado, nomeado e/ou descrito como aqueles que de alguma forma, “escapam do padrão de normalidade inventado” (LOCKMANN, 2013 , p. 132). Seja para conhecer ou estabelecer o controle sobre os corpos, a infância passa a se constituir alvo de poder e alvo de saber.

Isto é, as crianças tornam-se

pontos focais de inúmeros discursos que criam um conjunto de normas para as relações entre adultos e crianças, que ensejam sentimento de piedade e ternura, que mobilizam experiências de toda ordem voltadas para sua educação e mobilização. Elas se tornam objetos de interesse de inúmeras classes profissionais, de distintas iniciativas governamentais, de práticas especializadas, de legislação, de regimento, de estatutos, de convenções. (BUJES, 2002, p. 64).

Nessa esteira, é importante ressaltar que, na medida em que as crianças

passam a supostamente ser compreendidas em suas especificidades, ao serem inseridas em um espaço e tempo escolar, tornam-se objeto de intervenção do Estado e também do campo científico, servindo “de parâmetro para produzir a regulação e a normalização” (BUJES, 2002, p. 41) dos corpos e da população como uma verdade que vai conduzindo a todos.

No sentido de socialização, no sentido do conhecimento, no sentido acadêmico mesmo de aprendizagem, a criança já sabe cores, já sabe formas, sabe conceitos, tem a questão de postura com os colegas para dividir os brinquedos, nossa um monte de coisa, ela já sai muito além de uma criança que só chega na pré escola.

ESCOLA 2 + ESCOLA 5 - EE 2

E, por isso, a inserção na escola, antes da obrigatoriedade, tem sido compreendida como um benefício tanto para que a criança já se habitue a esse ambiente escolar, as demandas e as rotinas estruturadas, para que não “sofra” de certa forma com a quebra das rotinas “mais flexíveis” estabelecidas na família quanto para o trabalho da professora na sala de aula, que percebem a importância do aluno estar disciplinado para manter a ordem, a organização, a normalidade e a condução do sujeitos no espaço escolar e na sociedade.

Tal percepção demonstra por um lado o assujeitamento das professoras a política de ampliação da obrigatoriedade de frequência na medida em reforçam os discursos que dão condições de possibilidade para se pensar uma antecipação e captura ainda mais cedo que aos quatro anos de idade. Por outro lado, mas não oposto, evidencia o caráter positivo que o controle e a previsibilidade sobre os processos de desenvolvimento dos sujeitos e seus comportamentos produzem quando aproxima essa criança o mais cedo possível dessa rede de sujeição, disciplinamento e regulação.

Segundo Bujes (2002, p. 46) “as crianças são inseridas num regime discursivo que reconhece a necessidade de iniciar de modo precoce e bem orientado a sua criação e instrução”, pois,

A criança que já entra antes é muito mais tranquila ela se adaptar (E1+E3-EE1);  
As crianças que já entram desde o início do berçário, por exemplo, se tem algum, qualquer atrasado já lá no berçário se faz uma intervenção (E8-EE7);

Você leva quase um mês adaptando essa criança do que aquela que já vem a mais tempo (E2+E5-EE2);  
Normalmente são comportamentos imaturos, são normalmente crianças que não frequentaram a educação infantil, é o primeiro ano delas na educação infantil (E6-EE5);  
O atraso que a vinda para a escola, a estimulação que a creche pode dar e depois, lá no início do berçário, depois a educação infantil como um todo, vai fazer com que essa criança saia daqui aos seis anos de idade desenvolvido (E3-EE3).

## Quadro VIII - Entrevistas

Essas confissões me remetem a pensar que a escola enquanto espaço disciplinar “fabrica” sujeitos, corpos infantis, modos de ser, adestrados e obedientes (ou incide práticas sobre os corpos que buscam esse adestramento) para torná-los alvos e agentes do governo (FOUCAULT, 2014). Pois, na medida em que se proporciona a socialização com o outro, a internalização individual, mas ao mesmo tempo coletiva, dos comportamentos e condutas consideradas adequadas, são intensificados. Assim, ao constituir um controle do corpo individual e coletivo percebemos a emergência do biopoder (HATTGE, 2013, p. 94) que não exclui a técnica disciplinar, mas o integra na preservação dos discursos “científicos” que concebem um ideal de sujeito normal, naturalizando e, com isso, os processos de subjetivação e objetivação.

Portanto, quando a criança passa a ser alvo de observação constante ao entrar na escola, pelas professoras e os demais colegas, vai se constituindo uma rede de saber sobre si e sobre os outros que dá visibilidade e possibilidades para se inventar um ideal de sujeito que considera o desenvolvimento evolucionista como verdade. Rede discursiva que se configura “a partir dos investimentos sobre a infância como objeto do saber e de poder” (MARÍN-DÍAZ, 2009, p. 46) provenientes de diferentes campos científicos, como já mencionado, que tomam a infância como foco de estudo e servem a uma vontade de verdade instituindo “práticas e saberes que produzem as subjetividades infantis” (MARÍN-DÍAZ, 2009, p. 47).

Nessa direção, pode-se pensar que é na escola, no espaço e tempo da Educação Infantil que a infância ou o corpo infantil torna-se alvo de vigilância, no qual, supostamente, vai ser moldado e conformado a norma instituída como ideal. Será na/pela comparação entre as crianças que os comportamentos, as ações e modos de agir vão consolidando, de uma vez por todas, as noções de desenvolvimento normal e anormal, ideal e indesejado, como uma grande verdade

universal no cenário educacional que, produzirá , por sua vez, uma verdade sobre os modos de ser da infância.

Percebi que a produção da infância deficiente pela vontade de saber evidenciada a partir de diferentes discursos, têm localizado a escola como lugar privilegiado de gerenciamento dos riscos, pois,

Vários relatos de pais que quando eles fazem as avaliações desde pequenininho, já encaminham para a escola, quando suspeitam de alguma coisa os próprios médicos ou fono, ou terapeuta que seja, já encaminha para escola.

ESCOLA 1 + ESCOLA 3 - EE 1

Se não é esse espaço, às vezes em casa não tem criança, aí fica cada vez mais isoladas, porque às vezes com vizinhos tu não pode brincar, se é que tem vizinho, porque às vezes nem vizinho daquela idade tu tem.

ESCOLA 9 - EE 8

Eles irem mais cedo pra escola por ser um espaço protetivo. Um espaço onde se aos quatro anos ele já estará protegido ele não vai para a rua, não vai estar negligenciado, um espaço de prevenção do social.

ESCOLA 3 - EE 3

Parece-me que que todos estão convencidos: a inserção antecipada na escola é a garantia da convivência, da estimulação, da socialização, do desenvolvimento e da evolução. A vontade de saber sobre a infância que emerge nesse cenário, constitui-se como uma estratégia biopolítica para manter certas características, certas qualidades e certos traços atribuídos à infância desde a modernidade. Atributos que avaliados e descritos detalhadamente serão considerados pelos discursos pedagógicos como homogêneos e influenciarão “não só nas práticas e os espaços educativos, como também, na formação de identidades únicas para as crianças” (MOTA, 2010, p. 70).

Estratégia que funciona, segundo Foucault (2014), como uma “economia calculada e permanente” para o governo de todos e cada um: o governo da infância, do sujeito, da sociedade e da professora, contribuindo para produzir as verdades

universais e inquestionáveis sobre a infância.

Por isso, percebo com Foucault (2014, p. 157) que na Educação Infantil “o poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização” de forma que cada um seja ajustado e disciplinado até que consiga se autogestar dentro daquele espaço e tempo, daquelas práticas pedagógicas, daquelas rotinas e atividades estruturadas, para alcançar o “ideal” de sujeito moderno idealizado. Ou seja, procedimentos disciplinares que “revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns aos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável. Em suma, um tempo “evolutivo” (FOUCAULT, 2014, p. 157) que toma o sujeito como passível de condução e/ou correção permanente.

Para efetivar práticas que concretizem ações que garantam a suposta “evolução” dos sujeitos, percebo que foi preciso detalhar meticulosamente os aspectos que produzem o corpo infantil ideal, que são aqueles corpos e comportamentos que não escapam das normas, das ordenações e servem de exemplo para de garantir a obediência dos demais indivíduos (FOUCAULT, 2014). Detalhamento que servirá também para produzir o desejo, em todos e cada um, de se aproximar a norma. A escola, nessa lógica, ao aproximar as crianças para conhecer, operacionaliza mecanismos de segurança para prevenir os riscos de desvios daqueles que, supostamente, escapam ou escapariam da norma considerada ideal.

Modos de conhecer que podem penetrar no espaço tridimensional do corpo e do funcionamento das condutas dos indivíduos para que se produza um conhecimento e saberes verdadeiros, se possa produzir o deficiente, sua conduta e as condições para sua educação. (POSSA, 2013, p. 57).

Por isso, a entrada antecipada das crianças no contexto escolar vai intensificando a utilizando do espaço e tempo com práticas que, imperceptivelmente, tem o desafio de impor ao corpo o controle, a regulação, o ajuste as rotinas estruturadas e o desejo de querer se aproximar (permanentemente) a norma. Ações que se naturalizam na interlocução entre as práticas toda vez que o sujeito por elas produzidos é alvo de observação, descrição e avaliação.



A gente tá pra acompanhar um aluno, toda a semana a gente vai (...) vou na sala e converso sobre como está aquele aluno e vou ficar ali interagindo com ele. Então o professor já vai me dizer como ele está, como ele passou e já aponta outros casos.

ESCOLA 1 + ESCOLA 3 - EE 1

Ações atrelados à uma vontade de verdade sobre cada desvio, cada dessemelhança, cada comportamento que destoia e perturba a ordem que contribuem para a produção de práticas normalizadoras. Vontade de verdade que se difunde pelo tecido social e vai convencendo a todos da necessidade de antecipar a entrada na escola como garantia de prevenção ao risco, ao mesmo tempo em que produz a deficiência sobre os corpos e comportamentos infantis que não se mantêm dentro dos limites considerados normais. Na medida em que as práticas vão se articulando, o olhar direcionado e perceptível da professora vai selecionando aquelas crianças cujo comportamento perturbam a ordem, buscando por um lado, as possibilidades de identificar uma anormalidade. Por outro lado, os significados que são produzidos sobre esses corpos a partir do momento em que essas crianças são identificadas e localizadas como anormais, possibilita produzir uma identidade deficiente.

Nesse contexto, a escola passa a ser a instituição (disciplinar) estratégica para colocar em funcionamento a governamentalidade biopolítica. Pois, a articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, com saberes médicos, clínicos e terapêuticos tornam-se os mecanismos de controle eficazes que incidem sobre o governos de si e dos outros, na medida em que juntos formam uma rede que reforça as verdades produzidas para fixar e definir as identidades e os limites de/para um bom comportamento (ou adestramento) dentro do contexto escolar.

Os próprio neurologistas sempre orientam: continuação na escola regular, desde pequenininha, porque isso vai estimular.

ESCOLA 8 - EE 7

O próprio médico desse outro menininho que entrou agora que é paciente do neurologista XX, ele não tem obrigatoriedade de tá, porque ele é do maternal ainda, mas, entre as coisas que ele colocou ali para a mãe ano passado na entrevista é: imediatamente matricular na escola, procurar a Fono, a psicóloga. Imediatamente matricular na escola. Tanto que ela esteve aqui em outubro pra colocar ele.

ESCOLA 4 - EE 4

Pela prevenção do risco de desvios, a escola captura a infância antecipadamente tornando-a objeto de observação e explicação de uma maquinaria de poder que, ao mesmo tempo, produz “efeitos normalizadores nas formas de ser, de agir, de aprender, de se comportar” (LOCKMANN, 2013, p. 130) e contribui para que as práticas e saberes produzam subjetividades infantis. Logo, práticas que estabelecem o exercício de classificação, de esquadramento, de descrição pelas ações de comparação servirão como instrumento ou técnica de controle para definir as regras, as rotinas, os comportamentos e as atividades daquilo que pode ou não ser feito. Controle que vai identificar, nomear ou diagnosticar os corpos e comportamentos das crianças que, de alguma maneira, escapam dos limites instituídos.

Nessa lógica, a escola enquanto bem comum, de direito e símbolo do progresso e de um futuro melhor (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017), ao antecipar a entrada das crianças, supostamente, vai garantir a previsibilidade dos riscos que os corpos e comportamentos indesejadas podem produzir. Para isso ser possível, coloca-se em funcionamento mecanismos de controle e regulação que inventam, nos espaços escolares, verdades sobre os modos de ser, portanto uma norma que, por sua vez, engendrados as práticas da Educação Especial, passam a produzir a infância deficiente, que precisa ser corrigida. Não basta apenas aproximar para conhecer, é preciso mostrar os limites e gradientes dos comportamentos considerados normais.

Assim, passo a problematizar os três principais elementos confessados pelas professoras para sinalizar a necessidade de “*comparar, corrigir e produzir*” os corpos e comportamentos que são submetidos a identificação e a classificação para afirmar a existência de uma norma/sujeito ideal.

### 3.1.2 COMPARAR, CORRIGIR E PRODUZIR: a produção da deficiência pela vontade de verdade

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois, dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 2014, p.181).

Se concebemos a escola como um espaço que coloca em funcionamento mecanismos de controle e regulação para manter e determinar uma ordem, esse espaço é delimitado e governado pela norma. “Norma esta que classifica, compara, avalia, inclui e exclui” (LOPES, 2007, p. 11) com a intenção de medir os desvios, detectar os níveis e gradientes de anormalidade, tornando útil cada uma das diferenças para introduzir, em todos e cada um, o imperativo da normalidade.

É pelo olhar do outro, da professora, na comparação microscópica dos corpos e comportamentos, no menor traço de distinção, dentro de um sistema de igualdade formal que a escola vai “traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças” (FOUCAULT, 2014, p.179). Limites que são percebidos e sinalizados para diferenciar uns sujeitos em relação aos outros, funcionando como “média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto” (FOUCAULT, 2014, p.179).

Observações, descrições e avaliações que servirão como “triagem” e marcadores dos comportamentos “perigosos” para sinalizar “algum aluno que destoa” ou “qualquer problema de fala ou comportamento”.

Pelo menos é uma triagem que a gente pode fazer e já consegue ajudar e ver.

ESCOLA 1 + ESCOLA 3 - EE 1

Sinalizam quando elas percebem algum comportamento diferenciado dos alunos (...) quando elas percebem alguma coisa muito diferente assim, que algum aluno destoa.

ESCOLA 6 - EE 5

É muito comum qualquer diferença, qualquer problema de fala ou comportamento, aprendizagem de qualquer área.

ESCOLA 1 + ESCOLA 3 - EE 1

Assim, na medida em que a escola vem produzindo a necessidade de aproximar as crianças antecipadamente do contexto escolar pela vontade de saber, as diferenças indesejadas passam a ser sinalizadas no contexto da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil como perigos para a convivência e para a ordem. Sinalizações que movimentam a vontade de verdade para tentar, permanentemente, traduzir aquele corpo ou comportamento que não se enquadra nas “identidades já inventadas” (LOPES, 2007) e confirmar os limites da normalidade e daquilo que pode ser aceitável na escola.

É uma necessidade de controle do Estado as descrições minuciosas, a representação dos indivíduos e de suas condutas desviantes. Uma nova ordem de classificação como possibilidade de definição da anomalia. Ainda não é a enunciação da deficiência; mas é a enunciação do desvio, da irregularidade, da falta que precisa, pelas instituições do Estado, ser controlada e corrigida. (POSSA, 2013, p. 63).

Por isso,

Se foge um pouquinho das crianças que elas estão acostumadas, elas já pedem pra mim dar uma olhada.

ESCOLA 9 - EE 8

Quando a professora observa uma discrepância no desenvolvimento da linguagem, a agitação (...) que eu acho bem coerente, porque são indicadores fortes, a linguagem principalmente, dependendo a idade da criança, claro.

ESCOLA 7 - EE 6

Nessa lógica, os limites para a demarcação da diferença “parte do pressuposto orientador que esta pode ser capturada, identificada, (des)velada, nomeada e, dependendo de como ela é vista se inscrevendo no corpo, descartada como possibilidade de normalidade” (LOPES, 2007, p. 12). Logo, “o papel da norma é este caráter prescritivo dela mesma tomando o indivíduo como objeto de análise e modificação” (POSSA, 2013, p. 64). Assim, os riscos de sinalizar comportamentos que talvez borrem as fronteiras da normalidade é produzir como efeito uma criança

anormal ou uma identidade deficiente para o sujeito.

Então, a primeira coisa é identificar as crianças, vê os atendimentos que elas já estão, encaminhar, orientar os professores e depois, então, elaborar o plano de AEE e começar os atendimentos.

ESCOLA 4 - EE 4

Você encaminha para o neurologista ou pros outros profissionais e aí algum tempo vem as características, como aqui a gente já diagnosticou alguns alunos e vê depois a comprovação com alguns CIDs do neuropediatra

ESCOLA 2 + ESCOLA 5 - EE 2

É nesse contexto de observação, descrição e avaliação que as percepções sobre a normalidade e a anormalidade vão se intensificar e estabelecer os “critérios” orientadores para que as professoras, em articulação, possam propor práticas, atendimentos individualizados ou encaminhamentos mais específicos que possibilitem corrigir o que, supostamente, precisa ser corrigido. É nesse momento que a Educação Especial se ampara de outros saberes para fazer da classificação a identidade deficiente definitiva que vai carimbar no sujeito a deficiência e as (im)possibilidades para seu desenvolvimento.

Geralmente é um problema de comunicação, de fala, de conversação enquanto troca, de fala enquanto articulação e o comportamento assim, às vezes, pela hiperatividade ou pelo agitar demais e, às vezes, pelo contrário, dele não se entrosar demais.

ESCOLA 9 - EE 8

Por isso, a naturalização da necessidade de produção de uma verdade sobre cada diferença, pouco a pouco, começa a determinar os níveis e gradientes dos comportamentos e aprendizagens que podem ou não serem aceitas dentro do contexto de sala de aula (idade/etapa), como também da sociedade. De toda forma, tudo que é observado e detectado pelas professoras passa a ser um procedimento necessário de classificação para identificar as crianças que são o risco para a desordem. Sinalizações que anunciam, como efeito, a produção da infância normal e da infância anormal.

Tá todo mundo sentado olhando tv e ele, não olha, fica andando ali pela sala.

ESCOLA 4 - EE 4

Perto de outras crianças ele tem esses e esses atrasos.

ESCOLA 2 + ESCOLA 5 - EE 2

Não para nunca sentado na sala de aula (...) Merenda ele não comia nunca sentado era sempre em pé.

ESCOLA 10 - EE 9

Combinado aos processos de identificação e classificação necessários para produzir as identidades infantis, normais e anormais, a Educação Especial é acionada para colocar/localizar o sujeito em algum lugar, se não corrigi-los, “fazendo-o sentar”, nomeá-los, “para justificar sua incapacidade”. Contribuindo, de certa forma, para que a escola seja produzida como instituição que não só educa através dos saberes, mas disciplina através da imposição de suas rotinas, comportamentos e aprendizagens padronizadas.

Com isso,

as narrativas que parecem estar sustentando imaginários escolares e acadêmicos confundem-se, pois ora proclamam um coletivo, defendendo o direito de cada sujeito dentro do grupo e nos grupos sociais, ora proclamam, apoiadas em teorizações que voltam seus olhos para o sujeito, capacidades individuais de aprendizagem e desenvolvimento. (LOPES, 2007, p.16).

Nessa trama entre identificação, classificação, correção e produção, penso que, a Educação Especial põe em funcionamento uma série de estratégias e práticas para (re)direcionar a percepção da escola e dos professores e professoras para um olhar mais individualizado para a criança, de forma que se avalie detalhadamente cada desvio do comportamento, no/através do AEE. Estratégia de governo colocado a serviço da Educação Infantil para ampliar o leque de captura que, em muitos momentos, certificam um certo *status* de especialista ao Educador Especial, pois este passa a ser produzido como aquele que, supostamente, pela formação, tem as respostas mais verdadeiras sobre aqueles que precisam ser corrigidos e nomeados.

Nós somos vistos na escola como aquela pessoa que tem que dar a resposta.

ESCOLA 7 - EE 6

As professoras me procuram e eu faço a primeira avaliação.

ESCOLA 8 - EE 7

Esse primeiro olhar do Educador Especial eu acho que dá um certo alento para os professores.

ESCOLA 2 + ESCOLA 5 - EE 2

Esse *status* vai habilitando a Educação Especial a se tornar, dentro da escola, o campo do saber verdadeiro sobre a deficiência, o campo que tem as respostas e as práticas mais adequadas de serem desenvolvidas para que os sujeitos, alvo de suas práticas consigam, minimamente, ter seus “comprometimentos e defasagens” identificados e/ou corrigidos. Ao mesmo tempo, “a Educação Especial assume, como campo do saber institucionalizado, a função para acionar técnicas para reabilitar o deficiente” (POSSA, 2013, p. 79) dentro da escola, intervindo nos modos de ser da criança, conformando, normalizando ou aproximando-as (o máximo possível) a norma.

Novamente o que se vê aparecer é a figura de uma posição a ser constituída por um professor que, pela formação possa ser ‘habitado’ pelos discursos pedagógicos e pela função institucional da escola. É a preocupação com as diferenças individuais, com o atendimento e com a correção dos indivíduos infantis no contexto da educação escolarizada que a formação de um professor especialista na Educação Especial começa no Brasil. (POSSA, 2013, p. 78).

São detalhes muito pequenos que a gente da Educação Especial que trabalha individual aqui no AEE ou mesmo que tu vá pra dentro da sala de aula, teu olhar é lá naquela criança.

ESCOLA 1 + ESCOLA 3 - EE 1

Um discurso recorrente no cenário educacional contemporâneo, que tem por um lado localizado a Educação Especial nesse lugar de verdade sobre o anormal, na medida em que as professoras mostram-se subjetivadas por essas ações de identificação, observação, descrição e avaliação, como também, sendo úteis ao se

responsabilizar e afirmar as teorizações produzidas por especialistas de outras áreas do saber. Rede discursiva que se engendra na escola pelas práticas da Educação Especial para consolidar a necessidade de produzir um diagnóstico sobre o sujeito e legitimar a “verdade-norma” inventada para nomear o sujeito deficiente.

O modo em que é produzido, um tipo de saber em torno da anormalidade e de um possível campo do saber que irá cuidar e intervir no comportamento das pessoas desviantes da norma tem relação com uma verdade e com as relações de poder da sociedade moderna, pois governar pelos princípios universais da verdade-norma e do saber-regulação se constitui na grade de inteligibilidade, no espaço de ordenação da vida, que cria sujeitos governáveis, dentre esses sujeitos, os deficientes. (POSSA, 2013, p. 68).

Dessa forma, a Educação Especial torna-se, na escola, o meio pelo qual a diferença passa a ser localizada e exposta a uma rede de “saber-regulação” que buscará definir, prever e controlar qualquer possibilidade de desvio e desordem no desenvolvimento da considerada verdade-norma. As práticas desenvolvidas nesse contexto voltam-se para caracterizar e identificar as “defasagens” e comprometimentos no desenvolvimento das crianças para que essas possam ser alvo de estímulo, intervenção e correção, ao mesmo tempo em que servem de exemplo para a autorregulação dos outros.

Eu faço todo um diagnóstico do aluno, faço uma caracterização desses alunos e vejo que que é principal para ele desenvolver e trabalho com atividades que possam desenvolver aquela habilidade que ele ainda não desenvolveu.

ESCOLA 8 - EE 7

A gente vai avaliar e ver como eles estão, ver os novos, tudo para montar os planos de AEE novo. E aí ver quais são as demandas pra gente montar os planos, ver os objetivos de cada aluno.

ESCOLA 1 + ESCOLA 3 - EE 1

Todo o detalhamento e avaliação sobre os corpos infantis entendidos como anormais leva em consideração a individualidade e as necessidades particulares que cada um precisará para desenvolver ou minimizar as “defasagens” observadas e descritas que perturbam a regulação e o ordenamento do contexto de sala de aula. Essas descrições vão sendo detalhadas e sinalizadas meticulosamente, na articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, durante a



comparação de umas crianças com as outras crianças consideradas normais. Detalhes que, muitas vezes, desconsideram o contexto social, econômico, cultural e familiar que, também, os produz.

A partir da avaliação que eu fazia, eu fazia o plano individualizado de cada aluno (...) eu via as áreas defasadas que eu iria trabalhar.

ESCOLA 10 - EE 9

Entendo que antes de se estabelecer as estratégias de intervenção para controlar e normalizar os desvios detalhados e percebidos como perigo para manter a convivência e a ordem, os sujeitos são submetidos a um processo de avaliação (permanente) pela Educação Especial, para serem identificados e conhecidos. Processo que possibilita que os comportamentos considerados perigosos e desconhecidos sejam suspensos até que possam ser descritos e considerados anormais para que, naturalizados como risco por algum tempo, sirvam para afirmar a necessidade de produzir gradientes de normalidade. Pois, se não conhecidos, nomeados e controlados esses corpos e comportamentos tornam-se um perigo para a previsibilidade do governo dos demais sujeitos.

Os riscos de conviver ou não conviver passam a ser elementos norteadores nesse período (MACHADO, 2016, p. 78) para que os processos inclusivos aconteçam, principalmente, porque permitem por meio da identificação e análise dos comportamentos indesejados configurar importantes definidores da norma para produzir ou mudar as condutas individuais e coletivas. Ações que Machado (2016) descreve como práticas de sensibilização. Avaliar e calcular os riscos de desvios, torna-se uma ação de segurança desempenhada pela Educação Especial.

Tu pode esperar um certo tempo e deixar eles em nível de avaliação. Só tu não tem como manter um aluno em avaliação dois anos.

ESCOLA 7 - EE 6

A gente começa a fazer uma análise, fazemos um levantamento, uma análise do que está em atrasos e é só falta de estímulo ou se é alguma questão no desenvolvimento.

ESCOLA 2 + ESCOLA 5 - EE 2

A partir desse entendimento, visualizo emergir os gradientes de normalidade. Quando a Educação Especial na articulação das práticas com a Educação Infantil compara as crianças e produz os comportamentos, os atrasos e as habilidades que podem ou não serem aceitáveis para cada idade e etapa da vida, tornando-se o instrumento da maquinaria escolar de normalização, pressupondo capturar, descrever e controlar os comportamentos imprevisíveis. Segundo Ó, será “este aparato de escrutínio exaustivo da alma e do corpo que permitia desenhar uma estratégia capaz de disciplinar capazmente o escolar desviado” (2006, p. 301).

Nessa lógica, os gradientes de normalidade que estão fundamentados nos estudos da Psicologia do desenvolvimento, pois, se ocupam em descrever etapas, fases e estágios para o desenvolvimento normal, gradual e evolutivo como uma verdade universal, são naturalizados. Esses estudos embasam quase a totalidade da produção das verdades sobre o desenvolvimento humano que os cursos de formação de professoras de Educação Especial e da Pedagogia abordam.

Tenho essa percepção por ter sido formada, como Educadora Especial, a partir de muitos desses embasamentos teóricos que tomam o sujeito como essência, passível de um desenvolvimento linear e evolutivo, quase que exclusivamente. Como também, por perceber a recorrência dos discursos científicos e das professoras que consideram a criança normal pela comparação com outra criança que não apresentou determinada habilidade ou comportamento em uma/na mesma idade/etapa do desenvolvimento considerada “padrão”.

Esses estudos que determinam verdades sobre as etapas e fases do desenvolvimento humano, quando pouco discutidos ou tensionados nos cursos de formação ou nas práticas escolares cotidianas, corroboram para a produção dos gradientes de normalidade e anormalidade. A produção das verdades sobre o desenvolvimento humano linear e evolutivo são considerados, quase que exclusivamente, como necessários para tentar localizar no sujeito as características específicas para serem desenvolvidas em cada idade/etapa da vida ou, ao menos, a explicação para o não desenvolvimento delas dentro daquele padrão de espaço e tempo estipulado como normal.

Os manuais classificatórios e diagnósticos demonstram sustentar essa lógica de produção de identidades normais, porque, muitas vezes, desconsideram o contexto social e demais fatores (econômicos, culturais, emocionais e afetivos) que

podem contribuir (significativamente) para que as crianças tenham determinados comportamentos e aprendizagens e não outras. Como também, incorporam os discursos que são produzidos em torno do ser infância, para compor um campo conceitual que apreende uma subjetividade produzida para traçar, a partir desses discursos, um diagnóstico ou uma identidade deficiente. São os discursos da escola, da Pedagogia, da Educação Especial, das famílias, da Psicologia, da Psiquiatria, etc., que capturam e constroem uma identidade normal e/ou uma identidade anormal para a infância (DANELON, 2015).

Eles estavam muito atrasados em relação aos outros na aprendizagem.

ESCOLA 10 - EE 9

Comecei a observar ela mais em sala de aula e eu vi que ela está com atraso significativo das habilidades para a idade dela.

ESCOLA 1 + ESCOLA 3 - EE 1

Não só a fala enquanto comunicação, de não comunicar, não se expressar, de não falar, como também de erros que fogem muito daquilo que é esperado para idade.

ESCOLA 9 - EE 8

Eu noto que ela está com dois anos e ainda está com dificuldade de fala, mas até dois anos isso é normal, fazer uma troca é normal, falar infantilizado é normal. Agora tu não fala nada com dois anos, é aí que já acende uma luz vermelha.

ESCOLA 3 - EE 3

Quando a essas etapas e fases do desenvolvimento conduzem o olhar que é lançado pela professora na sala de aula para observar, descrever e avaliar as crianças, potencializa a produção da infância anormal, bem como, a produção de diagnósticos.

É nesse momento que a Educação Especial vai passar realizar ou a conduzir e acompanhar os encaminhamentos para outros profissionais que vão desconsiderar ou certificar as verdades produzidas sobre o desenvolvimento anormal de cada sujeito, “buscando sempre os procedimentos pedagógicos para superação das

dificuldades geradas pela deficiência” (ALCÂNTARA, 2011, p.114).

Tô achando que esta criança está precisando de uma fonoaudióloga.

ESCOLA 3 - EE 3

Se a gente percebe alguma coisa maior, a gente busca mais profissionais para fazer um diagnóstico. Eu nunca faço um diagnóstico sozinho, procuro outros profissionais de outras áreas para poder tentar fechar junto.

ESCOLA 2 + ESCOLA 5 - EE 2

Agora, no início do ano, de uma forma geral nós fizemos um olhar geral nas crianças e encaminhamos para o Praem<sup>37</sup>.

ESCOLA 8 - EE 7

A gente encaminhava muito para Fonoaudiologia e às vezes para a Psicologia, pra Fono era direto.

ESCOLA 10 - EE 9

Quando é um caso muito gritante assim, a gente procura encaminhar pra outros profissionais, para Fono, para Neurologista (...) a gente até já sugeriu fazer uma avaliação no CAPSi<sup>38</sup>.

ESCOLA 9 - EE 8

Por isso percebo que através da aliança com os diferentes campos do saber, tramados a partir dos encaminhamentos da Educação Especial, a escola torna-se um verdadeiro laboratório de produção da deficiência. Passa a ser mais importante identificar e nomear os sujeitos para reduzir os riscos de desvios de comportamento e condutas do que observar, avaliar e propor intervenções que possibilitem sua convivência e o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens outras, talvez, não tão rígidas e padronizadas.

<sup>37</sup>Programa de Atendimento Especializado Municipal (Praem) desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (Smed), que tem por objetivo servir de apoio ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano da Rede Municipal, nas áreas da saúde - com atendimentos de Fonoaudiologia - e da educação - com atendimento da Psicopedagogia e Educação Especial.

<sup>38</sup>Centro de Atenção Psicossocial para a Infância e Adolescência (CAPSi) - "O Equilibrista", é o centro de atendimento que acolhe crianças e adolescentes com transtornos mentais, encaminhados pela Atenção Básica de Saúde ou Praem Municipal de Santa Maria.

Considerando a escola como um laboratório de produção da deficiência, o diagnóstico clínico vai assegurar, em certa medida, a verdade-norma que definirá as (im)possibilidades de desenvolvimento do sujeito, que como efeito podem produzir (im)possibilidades para a escolarização.

Mesmo que ela ainda possa ser compreendida como uma instituição disciplinar, que intervém sobre o corpo dos indivíduos, ao mesmo tempo a escola passa a ser também um operador eficaz na sociedade de seguridade, produzindo efeitos sobre a coletividade. (LOCKMANN, 2013, 135).

A suposta previsibilidade sobre os corpos e os comportamentos buscada pelo diagnóstico pode estabelecer e permitir a constituição de explicações causais e lineares sobre os sujeitos, como se os comportamentos considerados desviantes se reduzissem simplesmente a uma atribuição de causa e efeito. Posso citar as estereotípias e comportamentos atribuídas aos alunos que receberam ou estavam em avaliação para possível diagnóstico de autismo (TEA<sup>39</sup>), por exemplo.

Discursos e sinalizações que percebo se popularizar nas falas das professoras, das mães, famílias e da população em geral que, como efeito, produzem as subjetividades infantis.

Não fala nada, não interage, não te olha nos olhos, ele tem traços muito significativos de autismo.

ESCOLA 3 - EE 3

Ele vai pra lá e vem pra cá, brinca, não olha pra ninguém, não olha televisão, ele tem um comportamento diferente;  
O outro também, só ri, não conversa com ninguém, pula pela sala, ele não come com a mãe dele, pra uma criança de pré tu já percebe que ele é diferente. (...) ele também não senta, ele não sabe quando é hora do trabalhinho, daí tu vê pelas atitudes dele.

ESCOLA 4 - EE 4

É um aluno que se isola, por exemplo, que não esta interagindo ou que não esta se desenvolvendo.

ESCOLA 2 + ESCOLA 5 - EE 2

<sup>39</sup> Transtorno do Espectro Autista.

O aluno é agitado, que ele não para sentado na cadeira, o não brincar com os outros, a interação, a qualidade da interação.

ESCOLA 7 - EE 6

Aquela coisa de nunca fixar o olhar, de não atender pelo nome, de tu chamar: pega tua pasta, pega teu lanche, e nada fazia.

ESCOLA 10 - EE 9

A falta de interação da criança com o brinquedo e com os colegas e o atraso na linguagem verbal.

ESCOLA 8 - EE 7

Com isso, a produção de diagnósticos, também, será utilizada como justificativa para algumas práticas, disciplinadoras e normalizadoras, que definem os modos de escolarizar reduzindo-os à categorização e classificação dos alunos a um conjunto de comportamentos observados, restritamente, ao contexto escolar. Principalmente porque na escola a criança passa a ser percebida e produzida como o “sujeito da falta”, alojando em si a condição de impossibilidade, quase que exclusivamente.

Tu chegando na escola o teu olhar ele vai ser sempre para aquela criança que disseram que tem algo faltando, sempre vai ser. Ou não se alfabetizou, ou não fala, sempre, sempre vai olhar para aquele que dizem que tá faltando alguma coisa.

ESCOLA 7 - EE 6

Dito de outra forma, o diagnóstico, nesse cenário (descontextualizado da vida social, cultural, econômica, afetiva dos sujeitos) servirá tanto como uma certificação clínica para o não investimento pedagógico (sobre alguns sujeitos), como também para a garantia dos direitos legais que a família e a escola precisam para justificar os encaminhamentos ao atendimento educacional especializado: a Fonoaudiologia, as Terapias e, inclusive, a necessidade de medicalização.

Ambos aspectos limitam as possibilidades múltiplas que o devir da infância convida a pensar, mas possibilitam que todos sejam “mobilizados no exercício do governo da população” (SANTAIANA, 2008, p. 64).

Em suma, a vontade de verdade que vai se estabelecendo sobre cada criança, cada família e cada professora, permite pensar que vivemos dentro de um campo de batalha na escola e na sociedade que necessita identificar, classificar, diagnosticar e explicar os modos de ser dos sujeitos por uma questão de segurança e controle social. Por isso, é preciso “tornar as crianças educáveis” (SANTAIANA, 2008, p. 45) para manter o controle e manter a ordem. Portanto, “instaura-se no campo de batalha a máquina de guerra da educação”: é preciso governar todos e cada um (DANELON, 2015, p. 218).

Com isso, “a melhor forma de prevenir o risco que essa parcela da população pode gerar é planejar ações que possam prevenir e controlar seus efeitos, antes mesmo que eles ocorram (SANTAIANA, 2008, p. 58). Nessa direção, as famílias são convidadas pela Educação Especial a fazer parte de uma série de procedimentos de observação e vigilância do comportamento de seus filhos para prever e calcular seus possíveis efeitos. E, as demais famílias convidadas a aceitar o convívio de seus filhos considerados normais com as crianças consideradas anormais.

Tais procedimentos serão bastantes eficazes para operacionalizar os processos de objetivação dos corpos infantis, tornando-os alvo de conhecimento e, portanto, alvo do governo um dos outros (MACHADO, 2016). Mostrando que os “efeitos de governamento desses processos vão além dos muros da escola” (MACHADO, 2016, p. 181), eles atingem toda a população. Instaura-se não somente a máquina de guerra da/na educação, “mas também a máquina de guerra da ciência, a máquina de guerra da religião, a máquina de guerra da política e da economia” (DANELON, 2015, p.2018). Ou seja, segundo Foucault (2008, p. 26), “é a gestão dessas séries abertas, que, por conseguinte, só podem ser controladas por uma estimativa de probabilidades, é isso, a meu ver, que caracteriza essencialmente o mecanismo de segurança”.

Em casa, muitas famílias vão começar a redirecionar seu olhar para os comportamentos e ações das crianças. Outras, vão considerar que qualquer comportamento faz parte do desenvolvimento infantil e talvez renunciem observar determinadas sinalizações feitas pela professora. Mas, pouco a pouco, cada família vai sendo capturada e convidada a manter um olhar atento de vigilância sobre todos e cada um, sobre cada ação e sobre cada comportamento.

A mãe passou a ver de outra maneira essa...porque ela não aceitava o que a criança tinha.

ESCOLA 7 - EE 6

De um jeito ou de outro, o modo de ser da criança vai ganhar visibilidade nos espaços de convívio familiar cada vez mais cedo, tornando-as alvo de investigação e/ou observação permanente.

A cada infância que surge com o nascimento é preciso usar a máquina de guerra para aprendê-la, para construir um saber sobre a infância - e definir o que ela é -, determinar suas necessidades - e definir o que ela será. A cada nascimento usamos a máquina de guerra para torná-la um igual a nós, uma identidade, eliminando assim, sua estranheiridade e sua novidade. (DANELON, 2015, p. 218).

Por isso,

A gente chama a família para conversar e daí conforme a situação, a família conta alguma situação que a gente vê que pode estar relacionada. Daí a gente faz uma intervenção pra dizer o que a professora está observando, o que eu observei, de tentar algumas mudanças nesse sentido assim, para ver se essa criança muda o comportamento.

ESCOLA 7 - EE 6

Foi muito difícil, porque a mãe não aceita. Essa mãe já tem um filho autista que estava no primeiro ano. Então a gente foi assim, muito pelos arredores pra pedirmos uma outra avaliação (do outro filho) e ela dizia: não é, ele imita o irmão, é que ele imita o irmão. Mas assim, todo o dia ele não ia imitar o irmão? Todo dia, sabe?

ESCOLA 10 - EE 9

Nesse momento, segundo Foucault (2014, p. 135), “forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos”, de seu modo de ser e estar. Por isso, na medida em que a família passa a também fazer parte dessa série de processos de vigilância e observações sobre os corpos infantis, torna-se mais uma engrenagem imprescindível para o funcionamento poder disciplinar e capturar a infância.



A infância, enquanto alteridade e novidade, possui um absoluto poder desestabilizador. Por ser um estranho e trazer em seu ser a possibilidade de renovação do mundo, a infância é a própria desestruturação do mundo adulto e organizado. (DANELON, 2015, p. 208).

Mesmo que possa ser complicado para as famílias aceitarem as sinalizações das professoras sobre os comportamentos de seus filhos, muitos, mostram-se preocupados com os riscos que aquela indeterminação sobre os comportamentos que perturbam a ordem escolar, pode causar. Alguns já buscam antecipar as indicações. Outros passam a aceitar as orientações e a realizar alguns encaminhamentos.

Então é um trabalho, às vezes, bem complicado com os pais, porque eles não aceitam.

ESCOLA 4 - EE 4

Quando vem para entrevista, eles já nos trazem algumas coisas.

ESCOLA 1 + ESCOLA 3 - EE 1

A gente vê diversas coisas, primeiro a negação, de que talvez não seja ou ficam dizendo que ele é preguiçoso.

ESCOLA 8 - EE 7

Uma vez subjetivadas, as famílias tornam-se alvos e agentes da rede que produz a infância deficiente que precisa ser normalizada, contribuindo, assim, para produzir e reforçar as subjetividades infantis marcadas/outorgadas/objetivadas como anormais. Ainda que se mostrem, em algum momento, resistentes, as famílias pouco a pouco, vão sendo convencidas pela vontade de verdade sobre os comportamentos sinalizados como inadequados de seus filhos, colocando-os a serviço da rede de saberes e poderes que vai, como meio de estimar as probabilidades dos riscos de desvios, identificar, classificar e nomear os corpos e comportamentos, produzindo a infância deficiente.

E daí quando ela descobriu mudou assim, porque ela entendeu toda a preocupação da escola. Mudou a relação dela com a criança, ela começou a corrigir alguns comportamentos dele, ela pode estudar e saber mais sobre o transtorno espectro autista e também teve muitas coisas que ele fazia que fizeram sentido para ela. Não que tenham dado uma solução para aquele comportamento, mas ela podia entender e agir de outra forma.

ESCOLA 7 - EE 6

Há, portanto, principalmente por parte das famílias, a necessidade de buscar conhecer, classificar ou diagnosticar as crianças como uma forma de torná-las “alguém menos estranho, mais conhecido e, por isso, mais governável” (LOCKMANN, 2013, p. 136). Sobretudo para produzir verdades que estabilizem de certa forma as relações que são estabelecidas entre família e criança.

Os pais tem que escolher se sim ou não, em geral eles aceitam.

ESCOLA 9 - EE 8

Eles estão conseguindo nos trazer características que nós também percebemos e que eles percebem em casa.

ESCOLA 1 + ESCOLA 3 - EE 1

A mãe já andou levando ele na Fono também.

ESCOLA 4 - EE 4

Ela sempre fala: a médica ainda não fechou o diagnóstico porque ele é pequenininho, vai ser observado até tal idade.

ESCOLA 1 + ESCOLA 3 - EE 1

Convencidas e também atravessadas por uma vontade de verdade, as famílias vão em busca dos saberes médicos, com o objetivo de nomear os desvios ou a anormalidade identificada na escola. Nessa busca reconhecem a importância do diagnóstico para melhor conhecer as crianças, seu modo de ser, de se relacionar e de aprender, supondo que assim tornará “mais fácil intervir para normalizar e governar” (LOCKMANN, 2013, p.136).

Com esse entendimento percebo que pouco se discute sobre os efeitos desses procedimentos e encaminhamentos. O importante é prevenir, é conhecer, é identificar, é controlar, é nomear. Mesmo que a criança se torne refém “de uma incapacidade cientificamente atestada” (LOCKMANN, 2013, p. 139) para o resto de sua vida. Mesmo que a criança tenha em si a demarcação da anormalidade. Mesmo que essa criança seja objetivada e receba uma identidade deficiente. Com a identificação, com a identidade, com o diagnóstico, ela já não é um desconhecido, portanto, já não haverá mais riscos.

Visualizo, com isso, que o leque de captura e subjetivação pela norma torna-se sutil. A partir da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, como também com os demais campos do saber, a vontade de verdade sobre cada criança aciona mecanismos de controle para legitimar e produzir as verdades, os diagnósticos e os rótulos que serão atribuídos a infância. Verdades que conformam e inventam os modos como as crianças acabam se relacionando consigo mesmo e com o mundo. Processos que tem por finalidade constituir as subjetividades infantis.

Rótulos que determinam as verdades sobre modos de ser de cada infância e inventam as identidades consideradas anormais, “conferindo-lhes uma série de características, estabelecendo níveis do seu desenvolvimento, limitações para a sua aprendizagem, assim como fazendo prescrições sobre suas vidas” (LOCKMANN, 2013, p. 137-138). Verdades que objetivam e produzem uma infância: a infância deficiente.

Em suma, a vontade de saber que buscou aproximar as crianças para conhecer como ideal de prevenção, produziu, também, a vontade de verdade que classificou e definiu formas de olhar para cada criança, cada comportamento, estabelecendo os gradientes de normalidade, potencialidades, incapacidades e de anormalidades como verdades universais e determinantes sobre o desenvolvimento infantil. A escola, as práticas da Educação Especial e a família tornaram-se uma “poderosa engenharia de formação de sujeitos normalizados, de sujeitos governados a fim de produzir comportamentos desejáveis e assimiláveis ao padrão de normalidade” (DANELON, 2015, p. 266).

Com essa discussão, na próxima seção, busco mostrar como o deslocamento entre a vontade de saber e a vontade de verdade, no contexto da articulação das

práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, estabeleceu os processos de governo, a partir dos discursos legais assumidos pelas professoras, pelas famílias e pela escola como forma de garantia para o *controle, ordem e segurança*, de todos e de cada um.

### 3.1.3 CONTROLE, ORDEM E SEGURANÇA: práticas de governo na escola

Quando você começa a falar, quando você começa a mostrar as práticas pedagógicas, quando você começa a sair com os alunos e mostrar nas práticas com fotos que esses alunos estão incluídos e estão aparecendo e tem condições de fazer as atividades, acho que os pais vão perdendo esse medo, esse estereótipo de ter um filho especial e começa a trazer (para a escola).

ESCOLA 2 + ESCOLA 5 - EE 2

A visibilidade da e em torno da infância posta pela política de ampliação obrigatória de frequência aos quatro anos de idade, pode ser pensada, segundo Menezes (2011), como a possibilidade de manutenção de todos na condição de normalidade. Condição reforçada e definida em cada prática normalizadora naturalizada nas/pelas ações da Educação Especial no contexto da Educação Infantil.

É preciso normalizar para manter o controle, a ordem e, portanto, a segurança de toda a população. A manutenção de todos na condição da normalidade aceitável, se dá microscópica e sutilmente nas e pelas práticas discursivas que conduzem a cada um a cuidar de si e, também, a cuidar do outro. A inserção da Educação Especial através da perspectiva inclusiva torna, portanto, a manutenção dessa condição de normalidade sinônimo de inclusão.

Emerge uma outra problematização com o acontecimento discursivo da inclusão. Pois agora a idéia de diferença é incorporada ao discurso de saber-verdade-poder da Educação Especial, através da perspectiva inclusiva. O arcabouço argumentativo da Educação Especial/Inclusiva discursivamente não comporta a idéia de anormalidade, de um "outro", um negativo de uma ordem. Mas visa incorporar, incluir esse "outro" ao projeto central de ordenação sobre o signo da diferença e da diversidade. (ALCÂNTARA, 2011, p.120).

Para respaldar a ampliação da obrigatoriedade de frequência se constitui todo um campo do saber sobre a necessidade de incluir as crianças (o maior número) antecipadamente no contexto escolar para conhecê-las, educá-las, classificá-las e nomeá-las, individualmente. E, para constituir uma forma de subjetivação, em todos e cada um, que intenta assegurar a regulação dos corpos e comportamentos, torna-os adestrados e disciplinados para então serem governáveis, como pretendi ter discutido nas duas seções anteriores.

A relação entre disciplina, norma e biopoder, no contexto investigado, foi se estabelecendo nos meandros das produções discursivas da escola, mas também ultrapassou seus muros. A Educação Especial, a Pedagogia e dos demais campos do saber (médicos e terapêuticos) aproximaram as famílias dessa rede de governo para juntos, produzir um ideal de infância. Relações de poder e saber, que tornaram a infância alvo de vigilância, controle e regulação (individual e coletiva) permanente, pelas práticas normalizadoras empreendidas nos diferentes espaços educacionais e sociais. Produzindo como efeito as definições da condição de normalidade, a partir de um ideal de desenvolvimento humano evolutivo que, na contemporaneidade, passou a considerar “diferentes curvas de normalidade, para determinar a norma” (LOPES e FABRIS, 2013, p. 43).

Ainda que fosse interessante nesse cenário discutir sobre as noções de norma, normação, normalização e normalidade para compreender como vai se estabelecendo as relações de governamentalidade e infância, essas discussões não serão foco dessa dissertação. Para isso, outros estudos já foram realizados tomando como base o Curso ministrado por Michel Foucault no Collège de France (1977-1978) “Segurança, Território e População”, no qual destaco Lopes e Fabris (2013); Gadelha (2013), Rech (2010), entre outros.

Para este estudo, como forma de mostrar o lugar de onde venho entendendo essas noções trago a citação de Gadelha (2013), ainda que longa, expõe o deslocamento visualizado por mim na articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil quando percebo a infância tornar-se alvo de saber e poder, a partir da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência escolar aos quatro anos de idade, por uma questão de seguridade.

Pode-se dizer, então, que enquanto a norma prescrita pelo agenciamento dos saberes das ciências humanas ao das disciplinas clínicas, mais do que

servir a uma normalização disciplinar, cumpre a função de *normação disciplinar*, a pedagogia, a educação e a escola, por seu turno, uma vez orientadas por essa função de normação, por suas prescrições, são responsáveis pelos processos que fazem operar propriamente a *normalização disciplinar* dos alunos, dos professores, assim como das relações entre ambos e destes com a família. Por outro lado, a par disso, elas também podem ser pensadas como constituindo lugares e veículos nada negligenciáveis em se tratando de uma normalização reguladora, o que só faz reforçar sua implicação com a biopolítica - particularmente por intermédio de suas relações com os dispositivos de segurança e medicina social - assim como os possíveis usos que estes podem lhes destinar na regulação do corpo-espécie da população. (GADELHA, 2013, p. 179).

Com isso, passo a pensar com Foucault que do mesmo que em meados do século XIX “a medicina social serviu como estratégia de controle e regulação da vida das populações” (GADELHA, 2013, p.21), no século XXI, as práticas da Educação Especial articuladas com a Educação Infantil e aos demais saberes da saúde, pela política de ampliação da obrigatoriedade de frequência e pela política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva de 2008, servem de estratégia para o controle e regulação da infância que precisa ser normalizada para ser incluída, e ser incluída para ser normalizada.

Regulação que passou a controlar e inventar modos de ser aceitáveis para a infância (a partir de gradientes de normalidade). Como também, serviu para controlar, ordenar e organizar a estrutura das práticas escolares operacionalizadas pela Educação Especial na escola, tornando-a uma estratégia para colocar em operação, na escola e no contexto da Educação Infantil, mecanismos de segurança.

A organização das práticas, a distribuição dos indivíduos, a delimitação do tempo de atendimento, as atividades desenvolvidas e a demarcação de um espaço especializado na escola, servem como laboratório para produção de uma infância deficiente. A retirada do aluno para o atendimento educacional especializado (AEE) “organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2014, p.144) e de produzir corpos dóceis.

Eu fazia a avaliação e começava trabalhando agendando dois horários na semana, de preferência no turno inverso.
---

Ano passado a gente tinha organizado uns horários que nós retirava (para o AEE) ou íamos na sala naquele horário.

ESCOLA 1 + ESCOLA 3 - EE 1

Eu faço mais ou menos um horário de atendimento de duas vezes por semana pra cada um.

ESCOLA 4 - EE 4

A retirada do aluno para o AEE ela é feita dentro de um planejamento geral.

ESCOLA 3 - EE 3

Se procura trazer sempre no contra turno nos atendimentos.

ESCOLA 2 + ESCOLA 5 - EE 2

As práticas pedagógicas quando alinhadas aos discursos previstos nas políticas educacionais, legitimam a produção discursiva que estrutura e padroniza a operacionalização das práticas consideradas inclusivas. Segundo Foucault (2014, p. 145), “é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber”. Trata-se de um espaço multifuncional que organiza e captura as multiplicidades da infância, para dominá-las e impor uma ordem. Ou seja, uma estratégia biopolítica que gerencia e calcula os riscos de desvios desde a mais tenra idade, para manter regulada a vida das populações.

Por isso,

[...] a inclusão é tratada como uma vontade de saber-verdade-poder do Estado que anula a problematização acerca da diversidade e da diferença, trabalhando esta vinculada estritamente à deficiência. A pessoa que tem uma deficiência é o diferente que precisa ser compreendido. É mantido assim o mito de um “especial”, um “outro”, em suma, é mantido a idéia de anormalidade. (ALCÂNTARA, 2011, p.193).

A Educação Especial torna-se, então, peça importante para a produção e manutenção da regulação da infância, mas não é a única que opera os mecanismos de segurança. Um dos principais efeitos da articulação das práticas será normalizar as crianças, sobre as quais se aplicam as técnicas classificatórias baseadas na “correção” dos desvios (CARVALHO, 2005) e da diferença que precisa ser

compreendida e mantida como anormalidade.

Sempre no início do semestre a gente pede que o professor tenha um olhar mais aprofundado.

ESCOLA 2 + ESCOLA 5 - EE1

Então assim, março é o mês da observação e do acolhimento. Essa observação e acolhimento vai ao lado do nome do aluno, daí a professora vai me dizer

ESCOLA 3 - EE 3

O professor já tem um olhar bem apurado pra coisas, o que eles nos encaminham realmente tem um atraso significativo (...). Eu acredito que sempre tenha.

ESCOLA 8 - EE 7

Os profes sempre me passavam alguma coisa, algum problema, alguma dificuldade, alguma coisa que talvez nem fosse pra mim, mas sempre trocava comigo

ESCOLA 10 - EE 9

Com isso, as professoras da Educação Infantil ao fazerem as sinalizações dos corpos e comportamentos infantis perturbadores, também serão peça chave para que a rede de captura da infância se estabeleça, tornando-se peça fundamental para a produção da manutenção da regulação e produção da infância deficiente.

Nessa direção, o encaminhamento para o AEE pode ser considerado como um instrumento ou uma estratégia do mecanismo de segurança, pois, ao utilizar elementos obtidos nas sinalizações e vigilância “incide sobre a esfera individual, conseguindo efeitos comuns no sentido de uma normalização dos indivíduos, fazendo com que os mesmos se pareçam, ao redor de um padrão de normalidade” (CARVALHO, 2005 , p. 33). Ao mesmo tempo, também, incide como a possibilidade de manutenção dessa normalidade de forma coletiva, aproximando todos a se responsabilizar e/ou a se sensibilizar.

EE3 estou achando aquele aluno um pouco estranho.

ESCOLA 3 - EE 3



Observa aquele ali (...) percebi que ele é diferente.

ESCOLA 4 - EE 4

Tal aluno tem tal comportamento, vamos observar?

ESCOLA 1 + ESCOLA 3 - EE 1

Olha, fulano tem essas e essas características, beltrano tem essas e essas características, então dá uma olhadinha.

ESCOLA 9 - EE 8

Pensando com e a partir de Foucault, a escola funciona como repressora de toda a multiplicidade apresentada na infância. A partir da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, inventa-se um novo funcionamento punitivo para capturar a infância. E a Educação Especial torna-se o instrumento de captura de cada multiplicidade. E, ainda que por um processo sutil de privação, controle e regulação, torna penalizável as mais tênues das condutas, “tudo o que é inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios” (FOUCAULT, 2014, p. 176) transforma-se em alvo.

As famílias, passam a quase não ter escolha nesse processo de captura das multiplicidades. A norma está estabelecida e as crianças precisam se ajustar ou se aproximar dela para serem incluídas, pois as práticas da Educação Especial buscam cumprir esse dever. Existe um interesse coletivo em governar cada um desses corpos, é preciso torná-los (economicamente) produtivos, para si mesmos e para a sociedade.

Os diálogos com as famílias sobre as observações dos corpos e comportamentos suspeitos em sala de aula, torna-se o instrumento de naturalização das práticas de governo. Ao mesmo tempo em que é um ordenamento legal, que, segundo as professoras, os municípios recebem orientação do Ministério da Educação (MEC), a partir do documento de autorização para poder encaminhar a criança para o atendimento educacional especializado, servirá como legitimador dessa vontade de verdade sobre a infância.

A gente fez nos primeiros dias de aula, fez um chamamento, uma reunião com as famílias

ESCOLA 6 - EE 5

A inserção do aluno, de iniciar o aluno no atendimento, colocar o aluno no atendimento, tu precisa colocar ele no Censo escolar. E daí pra estar no censo escolar ou ele precisa de laudo, do diagnóstico ou tu precisa do termo. (...)  
O termo é um documento que os pais assinam e tu assina. E aqui ta dizendo: mediante observação das professoras conforme parecer em anexo a gente acredita que a crianças tenha características de...daí tu coloca conforme o público alvo da educação Especial.

ESCOLA 7 - EE 6

Com essa autorização pra retirar da sala, eu organizo uns 30 minutos, 40 minutos, daí, dependendo da criança e do trabalho que tu vai fazer.

ESCOLA 9 - EE 8

Depois que eu faço a avaliação daí e chamo a família, converso sobre isso, oriento o que é necessário fazer ou encaminhar para algum...

ESCOLA 8 - EE 7

Assim, a naturalização dos significados produzidos sobre infância pelos discursos provenientes das diferentes áreas do saber, me possibilitou entender que o processo de identificação e normalização que ocorre via escolarização precoce, também exercidas pelas práticas da Educação Especial, está imbricado na produção de uma subjetividade infantil anormal, que se direciona a produzir e reforçar um ideal de sujeito, um ideal de desenvolvimento humano, um ideal de infância, constituídos na modernidade (LOCKMANN e HENNING, 2010). Ideal almejado, por todos e cada um, que coloca em funcionamento ações de observação, vigilância e cuidado sobre as crianças como prevenção do risco para que cada vez mais cedo sejam exercidas práticas de governo na escola e nas famílias e possibilite que cada um cuide de si mesmo.

Para mim, a pretensão de alcançar um ideal de sujeito ou de infância é percebida quando a estrutura das práticas, as seriação e divisões do tempo de atendimento, a individualização do olhar para os corpos e comportamentos, a comparação entre o desenvolvimento das aprendizagens e habilidades é descrito e sinalizado como problema (a ser corrigido), entre tantos outros aspectos que não consegui problematizar aqui, que fazem com que tudo isso sirva para produzir uma

identidade deficiente e sua conseqüente normalização, cada vez mais cedo.

Ainda que possa estar presente um discurso voltado para o cuidado com a infância, entendo que a ênfase da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência para os quatro anos de idade esta direcionada a uma prática de gestão do risco social. Na gestão desse outro que não pode viver sua multiplicidade, sua alteridade e seu devir. Na gestão dessa infância identificada e classificada como deficiente que precisa ser controlada e normalizada.

Por isso, “a infância, entendida como um outro, não é o que *já* sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos. O que *ainda* é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua insegurança” (LARROSA, 2017, p. 231). É, portanto, a captura desse outro, do perigoso, que agora importa. É preciso nomear cada detalhe que escapa. É preciso racionalizar o desconhecido para que o risco seja gestado na escola, na família, na sociedade e, então, torne-se governável.

Dessa maneira, perversamente vamos inventando as verdades instituídas que tentam comprovar os ideais das fases e etapas de desenvolvimento humano, que as teorias da Psicologia do desenvolvimento produziram, para enquadrar todos dentro um padrão cronológico, evolutivo e universal de ser. Fizemos dessa verdade a condição de inclusão das infâncias na escola. Quando não enquadradas nessa estrutura, buscamos aproximá-las tornando-as revestidas de outros nomes, mas que ainda assim, não estão dentro da normalidade considerada ideal. Portanto, produzimos a infância deficiente. Uma ação de seguridade que opera pela prevenção do risco e, conseqüentemente, captura as infâncias.

Com tudo isso, fecho esse momento da analítica pensando que “é preciso entender que o governo da infância não é, em si, nem bom nem ruim. É uma estratégia de finalização, ou melhor, de constituição da própria infância (CARVALHO, 2015, p.28). A constituição de uma infância, ou melhor, de uma identidade infantil marcada como anormal, se apresentou, para mim, como uma dobra possível que o efeito da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil produziu.

E, ainda que doloroso reconhecer a Educação Especial como meio pelo qual as condições de possibilidade de produzir a infância deficiente são efetivadas na escola pela ampliação da obrigatoriedade, tenho me provocado a pensar que as confissões dessas práticas podem servir para que reflitamos que infância é essa que

estamos (querendo?) produzindo? Ou ao menos que nos sirvam para tornar possível modos outros de pensar a infância que chega.

Pois, parafraseando o pensamento de Skliar sobre o passado (2003, p. 40), penso que já não é como se captura a infância aquilo que parece inquietar-nos. Pelo menos essa infância que nem sequer se reconhece como tal, que não reconhece ter a norma instituída como universal, pois, evita todas as suas bordas, todas as suas dobras, todas as suas turbulências, todas as suas contradições e se instala em um campo ainda não conhecido, que perturba a ordem por não estabelecer, de antemão, a possibilidade de previsibilidade. O que parece inquietar-nos é como pensá-la de modos outros.

Então, como forma de provocar modos outros de pensar a infância, faço um convite ao pensamento a partir de um outro lugar, desde as tramas que articulam as práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, mas a partir daquelas que se mostram resistir aos engendramentos que produzem os modos ser infância normal/comum/universal, aceitável, utópica. E defendem a ideia de que criança na escola deve continuar sendo criança.

Convido a pensar, que, muitas vezes, localizamos (pelo nosso discurso, práticas, encaminhamentos) no outro a (im)possibilidade de um modo outro de ser infância, na medida em que o problema sempre está no outro que não se submete a norma intuída como verdade. E essa norma não é questionada ou posta sob suspeita, mas, questiona-se a anormalidade e os modos de ser outros que não se sujeitam a ela. Por isso, penso com Foucault (2016), se a norma, como utopia, consola as práticas e os sujeitos por endossar um lugar e um modo de ser sujeito e infância desejáveis e seguros. A anormalidade, os modos outros de ser, a multiplicidade de ser infância, é a heterotopia, pois contesta toda a possibilidade que imprime um modo de ser universal, “porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham” (FOUCAULT, 2016, p. XIII).

Assim, como mais uma dobra da analítica dessa dissertação, no capítulo 4 que segue, intitulado: *MODOS OUTROS DE PENSAR A INFÂNCIA: um pouco de possível*, faço um convite ao pensamento como tentativa de respiro para pensar a escola e a infância de um outro lugar. Um lugar que resiste em produzir novas identidades, classificações e comparações.

Para pensar um pouco de possível, trago as confissões das professoras da

Educação Especial que me convidam a pensar que é possível resistir, afetar-se pelos outros de modo singular e produzir a infância como heterotopia. Não para negar tudo isso que a escola e a Educação Especial fazem, nem dizer que é preciso uma transformação da escola e/ou das práticas, muito menos para propor receitas. Mas, tão somente convidar a pensar que também é possível pensar de modos outros as práticas, a infância e a produção do sujeito.

**CAPÍTULO 4**  
**MODOS OUTROS DE PENSAR A INFÂNCIA**

#### 4.1 UM POUCO DE POSSÍVEL: possibilidades outras de pensar a infância

O pensamento do pensamento, uma tradição mais ampla ainda que a filosofia, nos ensinou que ele nos conduzia à mais profunda interioridade. A fala da fala nos leva à literatura, mas talvez também a outros caminhos, e este exterior onde desaparece o sujeito que fala. É sem dúvida por essa razão que a reflexão ocidental hesitou por tanto tempo em pensar o ser da linguagem: como se ela tivesse pressentido o perigo que constituiria para a evidência do “Eu sou” a experiência nua da linguagem. (FOUCAULT, 2015, p. 225).

O convite ao pensamento neste capítulo vai na direção de pensar de outro modo a educação e a infância, “que não é nada mais do que pensar de outro modo nossa relação com o outro, que não requer outro coisa além de arriscar-se a pensar de outra maneira a mesmidade” (FERRE, 2003, p.15). Isto é, pensar o outro como exterioridade, como diferença, como alteridade e não o outro como interioridade, ou representação criada/inventada na/pela linguagem, sempre reduzido ao mesmo.

O pensamento do pensamento referido na citação acima, traduz a maneira como a infância foi produzida na modernidade e vem sendo hoje, majoritariamente, representada em muitos discursos. Aquela que busquei mostrar no capítulo anterior, qual, a partir de uma norma (ideal) instituída a priori veio/vem conduzindo os modos de ser, buscando explicar a interioridade de cada sujeito, pelo discurso que o produz e fez, pela comparação ou pelo diagnóstico, desaparecer o sujeito que fala.

Visualizo que a problemática do pensamento moderno está em questionar a anormalidade e os modos de ser que não se sujeitam a norma instituída e não o contrário, a produção de uma norma universal, que perversamente classifica e exclui

No entanto, ainda que esse pensamento nos conduza a produzir a classificação e uma identidade para os sujeitos e seus modos de ser, desenvolver e aprender na/a partir da escola e a localizar a infância em um lugar inexistente, irreal, que a reduz a conceitos inventados e utópicos, algumas confissões, produzidas na articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, mostraram-me que existe, neste mesmo lugar, um lugar real e possível de pensar de outros modos a infância.

Lugar outro que olha para infância e permite seu devir, sua alteridade, sua transgressão, não estabelecendo e definindo, de antemão, respostas esperadas apenas, mas favorecem seu devir. Um olhar, que chamarei de heterotopia (FOUCAULT, 2015). E é deste “lugar outro” que busco problematizar os modos de

pensar a infância a partir da Educação Especial, buscando mostrar que sempre é possível resistir.

Diante disso, as confissões que trago são uma tentativa de provocar o pensamento a perceber que existe um olhar atento da professora para a dimensão subjetiva do sujeito e da singularidade de sua infância, que tem possibilitado modos outros de pensá-la na escola e nas relações de saber e poder que são estabelecidas. Modos de pensar que apresentaram uma sensibilização para o devir da infância, e mostram-se para mim, como uma forma resistir às demandas sociais que a escola incorpora nas suas práticas e discursos, em cada pequeno momento em que “impedem de nomear isto e aquilo”, mostrando que é possível um fazer e um pensar diferente, desde dentro, deste mesmo lugar que produz a norma.

Confissões que nos convidam a pensar uma infância outra, como possibilidade de ação/resistência ao que acontece na escola, nas práticas e nas relações a partir de um olhar outro lançado pela professora, de uma exterioridade que possibilita um outro pensamento. Um olhar que não abandona as práticas disciplinares e normalizadoras aplicadas aos corpos, mas que, em alguns momentos, imbricadamente, atentam-se para a dimensão singular de cada infância, não buscando representá-la em alguém ou em algum lugar ou com alguma nova identidade inventada. Possibilidades outras de pensar os modos de ser/viver/estar infância na escola, localizadas entre a escola idealizada, utópica, e a escola possível, a realizável, que possibilita o devir da infância não capturada, a infância como heterotopia.

Mas essa analítica não se apresenta com uma intenção propositiva no sentido de estabelecer uma receita ou “modo de fazer”, nem para dizer que nada do que fazemos e fizemos não serve. Ao contrário, essa analítica busca mostrar um pouco de possível para continuarmos pensando, com diz Skliar (2014, p. 173), sobre como “ver a criança sem ver ali a infância como substantivo e o infantil como adjetivo? Isto é: como ver uma criança em si, não essencialmente, sem atribuir-lhe nem caráter angelical, nem domínios demoníacos, nem a planície do nada?”. Como arriscar-se a pensar de outro modo nossa relação com o outro? Como produzi-lo sem dizê-lo, sem apagá-lo em si mesmo, sem nomeá-lo e sem reduzi-lo a uma representação, senão, pois, este já estará, novamente, capturado pelo discurso?

O desafio está em perceber que a infância é utópica, inventada e produzida,



mas que ela pode ser também pensada como heterotopia, múltipla. O desafio, portanto, está em voltar a olhar bem.

#### 4.1.2 Educação Especial: é preciso voltar a olhar bem aquilo que nunca vimos ou que já vimos, mas desapaixonadamente<sup>40</sup>

Voltar a olhar bem, isto é, voltar o olhar mais para a literatura do que para os dicionários, mais para os rostos do que para as pronúncias, mais para o inominável do que para o nominado. E continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando que *nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade* significam *todo tempo, todo espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade*. (SKLIAR, 2003, p. 20).

Longe de dizer que é preciso ser/estar apaixonada pela Educação Especial ou para ser Educadora Especial, refiro-me a ser/estar atento ao outro, ser presença para o aluno e, também, fazê-lo presente no tempo, no espaço, na cultura, na língua, na humanidade, na escola e com isso lhe possibilitar bons encontros. Ou seja, o amor de que falo aqui “não se expressa de uma maneira espetacular, mas de maneira bastante comum: em pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e de escutar” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017, p. 76).

Por isso, antecipar para conhecer pela vontade de saber e pela vontade de verdade pode ser também uma chance de se aproximar desse outro, do “estranho” que não conheço, mas que está aí e pode ser muitas coisas para além do que meu discurso pode capturar. E ainda que alinhadas às normativas legais que estruturam as ações e práticas da Educação Especial, as confissões das professoras, também dão atenção à infância que está ali presente, sem proibir que esse outro seja outro, sem a exigência de uma representação que o caracterize e/ou o relacione com alguma identidade já inventada. Porque elas confessaram que “*tem crianças que estão deficientes, não são deficientes*” (E3-EE3)<sup>41</sup>. E, por isso, o que torna relevante esse modo de pensar a infância é considerar que a diferença aqui é sua

<sup>40</sup>Tomo emprestado a frase de Carlos Skliar da apresentação do livro: *Pedagogia (improvável) da diferença*: e se o outro não estivesse aí? no qual, o autor refere-se a frase da autora Nuria Pérez de Lara Fere, citada por mim no primeiro capítulo na subseção 1.2. Aqui, me utilizo da releitura do autor Skliar para compor o título da subseção deste capítulo, para fazer convite ao pensamento a voltar a olhar bem a infância que, talvez, nunca vimos ou pensamos.

<sup>41</sup>Nessa analítica, alguns fragmentos das confissões das professoras serão incorporados ao texto, recebendo destaque em itálico.

singularidade (PARAÍSO, 2010, p. 589).

Então, voltar a olhar bem a infância que estamos produzindo é uma possibilidade de resistir às estratégias de governo e estabelecer linhas de fugas. Não para negar os rituais e invenções pedagógicas de ordenamentos, enquadramento do tempo, sequenciações e estruturações: a hora do brincar, do conto, do soninho, da higiene, do lance, de falar, de sentar, de correr, de interagir, da atividade, etc. Mas, para colocá-los em suspeita, para desconstruir a naturalização que foi feita sobre o desenvolvimento normal e o anormal e, então, possibilitar pensar um tempo do outro que nos seja “irreconhecível, indefinível, inominável, ingovernável” (SKLIAR, 2003, p. 38). Um tempo mais flexível, menos definidor e determinador, menos linear e domesticador, mais variável, mais inventivo, um tempo de multiplicidades.

Porque a infância, assim como o tempo, carrega consigo a intempestividade que desobedece, muitas vezes, às invenções capturadas pela linearidade e cronologia do desenvolvimento humano da modernidade. E, por isso, estabelecer linhas de fuga no pensamento, possibilite, na Educação Infantil, perceber que o “recém-chegado”, o “estranho”, o desconhecido, “tem o direito de ser estranho o quanto ele quiser”.

O aluno que chegou agora e nunca foi na escola tem direito de ser estranho o quanto ele quiser
--

ESCOLA 3 - EE 3

Um olhar mais atento, em meio a um espaço de produção de identidades normais e anormais, nos possibilita pensar o que estamos fazendo na Educação Infantil. Que infância é essa que estamos produzindo. Além disso, esse olhar mais atento, deste mesmo espaço que produz a norma, mostra que existe um tempo mais flexível que tem sido considerado para aproximar e aconchegar o “estranho” no mundo ordeiro, domesticado, disciplinador, normalizador e rotineiro da escola. Percebi que cada corpo e cada comportamento, ainda que avaliado e observado na articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, têm sido localizado em um “outro lugar”. Está em um “entre lugar” que “rompe com a semelhança como processo e com a identidade como princípio” (PARAÍSO, 2010, p. 289). Que diferencia o processo de adaptação a esse espaço e o reconhecimento de

si, e prioriza as singularidades, ou o diferenciar-se em si. Um entre lugar que considera a singularidade de uma criança que “não tá acostumada com a rotina” ou que “precisa de uma atenção individual”, sem que isso determine ou produza uma identidade deficiente.

Ela não tá acostumada com rotina, ela tem que aprender ir no banheiro, que tem aquela ordem para lavar as mãos, para sentar, para fazer o lanche, o eu mesmo me sirvo.

ESCOLA 3 - EE 3

Ele precisa de uma atenção individual e isso não caracteriza ele ser especificamente o público da Educação Especial ou até mesmo precisar de encaminhamento para o neuro.

ESCOLA 7 - EE 6

A criança estar aqui, independente dela ter ou vir a ter um possível diagnóstico que é o do público alvo, ela está apresentando problemas aqui e agora. Se tem diagnóstico ou não têm, se vai ter ou não vai ter, se se enquadra dentro dos padrões, para mim é indiferente. O que eu quero é facilitar para essa criança é que ela venha ter um desenvolvimento mais saudável possível.

ESCOLA 9 - EE 8

Um entre lugar, desconhecido, variável, imprevisível, que desestabiliza muitas das certezas sobre o desenvolvimento humano, mas, dá condições para suspendê-las, sem expor ou negar as diferenças, sem representá-las em algum lugar ou nomeá-las com algum conceito que a defina ou apague a própria diferença nos sujeitos tomando-a como sinônimo de deficiência.

Nesse entre lugar não há como saber e controlar como e o que alguém aprende(rá) e desenvolve(rá), também não podemos, de antemão, determinar quem são(serão) os sujeitos e caracterizá-los e definir suas (im)possibilidades. As singularidades estão perceptíveis e são consideradas em instantes (por algumas professoras) entre aquilo que acontece na escola estruturalmente e o que é possível de se fazer fora das margens ordeiras que a capturam.

Mas, quem é esse desconhecido? Quem é esse estranho? Como dizê-lo sem nomeá-lo? Como reconhecê-los sem sob eles produzi-lhes uma nova/outra identidade?

Mas aí eu tenho que ver o que é um estranho para elas: é uma criança que não parou de chorar, que continua chorando, é uma criança apática, uma criança que quer fazer sempre a mesma coisa ou uma criança que não tem mais idade de fralda e continua usando fralda, não tem autonomia para se alimentar, não tem autonomia para guardar as coisas, se fala com ela parece que não ouve.

Às vezes essa criança que “falo com ela não me ouve” é porque, realmente, a escola é um mundo totalmente diferente, ela saiu daquele ninho, ela não tá acostumada a pegar a mochila, tirar uma agenda da mochila, ir lá na professora, guardar a agenda na mochila de novo

ESCOLA 3 - EE 3

Rupturas que nos fazem, muitas vezes, (re)pensar o que pensamos sobre os sujeitos, pois estamos acostumadas a atribuir sentidos para cada gesto, cada comportamento que se diferencia de uma condição de normalidade inventada, pelo fato de que historicamente precisamos controlar cada dessemelhança que aparece para nós por uma questão de segurança e governo e que, às vezes, escapa do olhar atento. Porque, o “estranho”, talvez, não precise ser capturado e nomeado, e, por isso, a Educação Especial na articulação das práticas com a Educação Infantil, ao perceber como a professora ou o professor da sala de aula esta compreendendo e produzindo essa criança, poderá provocá-la ou provoca-lo a, também, relativizar e repensar determinados comportamentos, para perceber que ali, naquela criança, naquela infância, existe uma diferença que não precisa ser individualizada e nomeada.

A antecipação da entrada na escola produz uma quebra nas rotinas das crianças e nas famílias, como já discutido anteriormente. Essa transição e mudança, pode ser, portanto, um elemento significativo nos comportamentos das crianças e considerar essas singularidades, percebendo elementos implicados para além da dominação de um corpo, pode ser uma forma de resistir a produção das identidades deficientes. Nessa direção, as confissões me mostram que é necessário considerar vários elementos, para além dos muros da escola, para poder entender esses modos de ser, estar e de se comportar que fogem das margens da infância considerada normal. *“Tu olha para o contexto familiar, quando tu já vê uma mãe, uma vó, tu já pensa que aquele contexto familiar é infantilizador”* (E3-EE3).

Aí tu pergunta: se tu pedir para criança largar a mamadeira na pia ela vai largar? E a mãe responde: aí professora eu que dou a mamadeira para ela. Como sozinha? A mãe diz que não come sozinha.

Então, tu acabas vendo que essa criança não fala porque não sente a necessidade de falar, ela

não é uma criança que têm deficiência, ela está com deficiência.

ESCOLA 3 - EE 3

Às vezes, também, essa criança pode estar assim evidenciando determinado comportamento por causa de uma situação que está vivendo em casa ou da maneira que a dinâmica familiar se organiza mesmo

ESCOLA 7 - EE 6

Tive uma mãe que ela tinha um problema familiar sério e ela não ia me contar porque achava que a partir do momento que eu soubesse, eu ia ficar vendo o filho dela diferente, que a escola ia tratar (diferente), porque o pai vivia numa situação...(...) aí lá pelas tantas ela me contou e aquilo fazia toda a diferença no comportamento da criança

ESCOLA 9 - EE 8

Todo esse contexto, afinal de contas, é um novo mundo para essa criança. É um novo mundo “estranho” também, desconhecido. As novas rotinas e estruturas também lhes são estranhas. Talvez, o foco possa ser colocado em todos e não em uma criança em particular. “E isso não significa que as questões e necessidades individuais não sejam levadas em conta ou sejam negligenciadas, porém significa que elas não podem ser o ponto de partida para o professor” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017, p. 83) determinar ou produzir uma nova identidade para essa criança. Há muitos elementos que implicam os modos de ser e estar de cada criança, que muitas vezes, não podem ser capturados ou tornarem-se foco de determinação e produção das identidades.

Nessa direção, percebo que algumas professoras conseguem fazer das dobras que a articulação das práticas produz, uma possibilidade, uma linha de fuga para tornar possível o deslocamento de pensar a infância para a além da filosofia da representação. Em vários momentos ocuparam-se a pensar a escola, a infância e as relações que se estabelecem de outros modos, não referindo-se a diferença ao diferente, não fazendo uma relação com as identidades já inventadas, mas mostrando que é possível observar as singularidades, deste dentro do espaço mesmo, resistindo às demandas normativas, permitindo que singularidades sejam múltiplas.

Possibilitaram perceber que é possível encontrar linhas de fuga em meio ao

campo que pensa a diferença em sua relação com uma identidade inventada, quando se observa e percebe o outro com mais cuidado, com mais atenção. Quando se percebe que não é necessário encaminhar as crianças para a rede de atendimentos que vai auxiliar na captura e produção de um diagnóstico ou na identificação de uma anormalidade pelo fato de que ela não se ajusta às normas inventadas dentro dos padrões de comportamentos estabelecidos como normais. Quando se percebe que cada corpo e comportamentos age de maneira única e pode estabelecer relações e processos de aprendizagens muito diferentes dos naturalizados por nós, que nos mostram que não precisam “estar sentado o tempo todo” para aprender a ou b. Que não precisam seguir uma sequência “lógica” determinada a priori por nós para aprender c ou d.

A produção de identidades dentro da escola moderna e as possibilidades de transgressão não são facilmente separadas e percebidas, mas, de certa forma, essa criança está ali, esse “estranho”, esse desconhecido está ali estabelecendo relações e se desenvolvendo de um modo outro, singular, para mostrar que tem suas subjetividades e que ainda assim, é possível resistir a essa classificação e identificação, aprender e se desenvolver.

O aluno que está chegando e que ele vai apresentar, mesmo os alunos que já são da escola, mesmo o aluno que está lá no pré-B, ele não é mais o aluno que terminou o ano. ele teve férias, ele cresceu ou fez aniversário, ele amadureceu. Não espera ele voltar para escola do mesmo jeito que ele entrou o ano passado.

ESCOLA 3 - EE 3

Existe a subjetividade na interpretação do outro que não é a mesma, então também eu acho que é por isso que temos muitas dificuldades

ESCOLA 9 - EE 8

Eu até prefiro nem suspeitar, porque tu suspeita e a tua suspeita já vira laudo médico. Então assim, é melhor tu nem suspeitar

ESCOLA 7 - EE 6

Talvez, as professoras não pensem esse deslocamento pelo âmbito da filosofia da diferença, porque seus processos formativos estão estruturados para a

escola moderna, que disciplina, ordena e normaliza, a partir de uma filosofia da representação, de um ideal de sujeito a ser alcançado. Mas, ainda assim, muitas têm percebido que há muitas possibilidades de ser e estar que escapam dessas demandas ideárias projetadas. Há uma multiplicidade que não está sendo capturada, que escapa, que encontra fissuras nas malhas do poder e desafia os saberes. Há singularidades que não se enquadram na estrutura moderna de desenvolvimento, mas que mesmo assim estão sendo consideradas, percebidas e respeitadas por algumas professoras. Essa multiplicidade está no micro, quase invisível, mas está ali, em cada “estranho” que não se sujeita à norma ou que não é objetivado com uma identidade inventada.

É difícil fazer uma criança ficar sentada por muitos minutos assim, porque a natureza da criança nessa faixa de idade é o movimento. Daí como a ideia é que fiquem sentados, sentado brincando, sentam na mesinha pra brincar com lego, sentam na mesinha pra brincar com o brinquedo, sentam na mesinha para fazer atividade, então eles tem que estar sentados e é difícil assim.

Se tu olha pras crianças assim na nossa casa, uma criança na nossa casa ela não vai ficar sentada brincando com massa de modelar, ela vai ficar circulando, brincando. Circula monta, circula brinca...E saí eu acho que isso fica um pouco exagerado.

(...)

Eles são muito pequenos (...) como é que tu vai escrever um encaminhamento e dizer assim: que tu tá encaminhando uma criança de dois anos e pouco porque ela não fica sentada? Eu tenho vergonha de escrever isso. Porque ela não tem que ficar sentada o tempo todo.

Claro que tem outros que ficam. Mas o fato de uma criança não ficar (sentada) porque outras dez ficam, nessa faixa etária, não significa necessariamente que ela vai ter TDAH.

ESCOLA 7 - EE 6

Percebi, que há um interesse outro pelos sujeitos, atravessado por um movimento de resistência, também, das professoras. Contracondutas que se estabelecem para distanciar as abordagens de desenvolvimento humano como um produto ou resultado de um processo evolutivo, pois muitas professoras têm percebido alguns dos efeitos desse modo de pensar na produção das subjetividades das crianças.

Algumas professoras, confessaram que pensar a infância e as práticas desse modo outro, mais flexível e desestruturado dessas rotinas e exigências curriculares seja (mais) possível, talvez, na Educação Infantil, porque nesse espaço é “permitido” um deslocamento maior da Educadora Especial entre as salas de aulas, entre as atividades, entre os planejamentos, entre as rotinas e entre projetos propostos pela professora na sala, do que em outras etapas de ensino, como os Anos Iniciais e

Finais.

A articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil possibilita que *“tu vai para sala de aula tu olha pra vários, entende? E daí tu pode relativizar essa falta e pode falar isso pra elas, isso te dá argumentos”* (E7-EE6), para pensar e problematizar os modos de produção da infância.

Eu trabalho direto com eles, assim eu tenho toda a liberdade de entrar na sala (...) eu converso com eles sobre os alunos (...) eles são bem abertos.

ESCOLA 4 - EE 4

Participando dos planejamentos, nas atividades, a gente consegue fazer junto (...) os profes traçam o plano de ação deles e daí vão trabalhar a base de projetos (...) eu participo das atividades junto com ela, a gente combina “quem sabe passa esse filme”, “tive uma ideia de fazer uma atividade com eles”, e a gente vai tocando.

ESCOLA 6 - EE 5

A interlocução entre Educação Especial e Educação Infantil tem se mostrado acontecer de maneira mais “tranquila”, visualizada como uma prática possível para repensar os modos de ser/estar na escola. Mas isso não significa que outras práticas que aconteçam em outros espaços, com outras interlocuções, de outros modos também não possam repensar os modos de ser e estar na escola. Acontece que, no contexto investigado, o “ensino colaborativo”, o “estar dentro da sala”, “ter mais contato com o professor”, “conhecer todos os alunos”, “participar dos planejamentos”, mostrou-se como uma prática possível para a ação de pensar a infância de um outro lugar, pois, pode ser *“uma ação muito precipitada ter que encaminhar um aluno da Educação Infantil para o AEE”* (E6-EE5).

Assim como, na interlocução da Educação Especial com a Educação Infantil,

Tu vai desmistificando aquela coisa, daquele diferente, da coisa que ele não faz, de que ele não tem capacidade. Ele é apenas uma criança com o ritmo de desenvolvimento diferente dos outros.

ESCOLA 3 - EE 3

Por isso, a articulação das práticas é uma ação que possibilita que, ao invés de apenas pensar a escola como uma função da sociedade de governamentalidade,



exclusivamente, “- embora também o seja -”, também favorece que a “escola seja um “espaço livre”, ainda não completamente determinado pelas demandas da sociedade” (BIESTA, 2018, p. 28).

Quando tu vem do ensino fundamental que era mais a experiência que eu tive (...) tu vem muito daquela questão forte de alfabetização (...) em alguma medida tu tenta colocar a alfabetização. E aí quando tu chega na Educação Infantil (...) são outros pontos que tu tem que trabalhar.

ESCOLA 7 - EE 6

Tu vê a diferença na Educação infantil que é mais fácil da gente trabalhar junto com o professor na estimulação. (...) Então o AEE na Educação Infantil não é tanto individualizado, o de tirar ele da sala, (...) mas na sala trabalhar junto com o professor

ESCOLA 7 - EE 6

Se eu fechar meus horários em uma grade de atendimento o que vai acontecer? Coisas importantes que estão acontecendo na aula de aula B, se eu to fixa na sala A ou fixa atendendo aqui (no AEE) eu não tenho como atender

ESCOLA 3 - EE 3

Aspectos e ações sutis, que podem não parecer quase nada, que podem parecer não ter efeitos na produção dos sujeitos, mas tornam-se momentos e ações importantes para que modos outros de pensar as infâncias sejam produzidos. É nesse momento que percebo a sutileza das contracondutas, na ação micro que acontece cotidianamente nas/pelas práticas da Educação Especial no contexto da Educação Infantil. São as linhas de fuga que buscam “*o máximo possível não ter uma grade de horário fechada, embora eu tenho legalmente, porque tu sabe que tem que ter dois turnos para o aluno, sendo em turno inverso*” (E3-EE3), porque “*aí tu chega à conclusão que não precisa individualizar, dentro da sala de aula da conta*” (E9-EE8).

É nessa relação indissociável entre utopia e heterotopia que percebo a produção da infância acontecer. A produção de uma infância deficiente entre as práticas que buscam, exclusivamente, considerar a representação que inventa e projeta uma identidade para atender às demandas sociais. Mas também, uma infância outra, com práticas mais suspensas e atentas, que tomam a infância como heterotopia. Práticas que pensam de modos outros, que consideram o que é real e

singular, aquilo que esta ali na criança e que não se sujeita à essa produção discursiva normalizadora e disciplinar universal ou que não é capturado por ela, em algum momento. É nesse “entre lugar” que produz o que é possível, que as linhas de fugas são estabelecidas e nos dá o dever de resistir às infâncias que estamos produzindo sem pensar nos seus efeitos.

São as práticas, ações e modos de pensar a infância que, em alguns momentos, escolhem “abdicar do objetivo de formar sujeitos, a consciência, o indivíduo” (GALLO, 2008, p. 15), a classificação, a demarcação da diferença, a produção de uma identidade e pensam a infância de um modo outro. Práticas que escolhem não “domar” ou normalizar os corpos, mas permitir o seu devir.

A professora pegava a caixinha de som que tinha um brilhaquinho, ele adorava aquele brilhaquinho e gostava muito da música, pedia, sabe? E participava sabe, do jeito dele, sempre em pé, na frente da professora, olhando, só queria ficar com a professora.

ESCOLA 10 - EE 9

Não tem como fazer um parecer, acho que não tem como tu fechar e dizer assim, sugerir que essa criança tem isso ou tem aquilo, porque a Educação Infantil é todo um processo. E depois quem sabe quando passa para o ensino fundamental modifique. Quem sabe é uma coisa que o aluno esta passando, então tu não tem como, eles são crianças.

ESCOLA 6 - EE 5

Os professoras têm mais essa ideia de avaliação: “vamos esperar para ver”, até porque são crianças, eles estão em desenvolvimento e a gente saber que cada criança tem seu tempo e tem seu ritmo, que nem todas vão aprender ao mesmo tempo.

ESCOLA 1 + ESCOLA 3 - EE 3

Práticas que relativizam mais, que suspendem a produção determinante e definitiva de um desenvolvimento humano ideal, que entendem existir diferentes modos de se desenvolver. Que percebem que as aprendizagens, as habilidades, as dificuldades, as (in)capacidades e as faltas fazem parte de um processo intrínseco nas crianças que perpassam e se produzem nas/pelas e a partir das relações que elas estabelecem, na família, na escola, na rua, na pracinha, no seu quarto, com os pais, com os avós, com as tias, com as primas, amigos e consigo mesmo.

Como eu te disse é muito subjetivo. Tu vê a criança lá no cantinho tá, ela não está interagindo, aí se tu não faz nenhuma tentativa de aproximação, se tu não propõe uma prática que tem que buscar e ver se ela realmente não se aproxima porque é uma característica dela, ou porque dentro daquele contexto ela não tá bem sintonizada. Pode encaminhar e dizer “ó não interage e nananana”, o médico vai olhar a criança e de repente, “ah, tá quieta mesmo”, é TEA. E de repente ela não tá tendo estimulação em casa, tá com um problema mais sério e aí ela se comporta assim porque ela está com outro problema, de repente um bloqueio emocional.

ESCOLA 8 - EE 7

E com isso, permite perceber que a produção de uma identidade, para a criança ou para essa infância, pelo diagnóstico não muda sua singularidade, ainda que faça parte de ordenamentos legais e políticos. Por isso, talvez, as professoras percebam que é preciso relativizar e ter mais cautela, também, nos encaminhamentos que, muitos, ao fim e ao cabo, vão fazer da avaliação e observação, a possibilidade da classificação e identificação de uma deficiência. Ou seja, relativizar as ações e práticas de normalização e disciplinamento, porque o que está em questão não é a política em si, o que ela ordena e estrutura para ser efetivado nas práticas da Educação Especial na escola, mas o quanto, a partir desses ordenamentos, as professoras são capazes de problematizar e perceber os efeitos dessas políticas na constituição das infâncias.

Importa estabelecermos reflexões que nos mostrem o quanto na intencionalidade de incluir os alunos temos reforçado a exclusão ou demarcado a condição de anormalidade. Importa pensar o que tem sido feito com que esse sujeito que permanece em uma condição de (im)possibilidade de concorrência, de consumo, de acesso social, cultural, linguagem, por ser o produto de práticas e discursos que, supostamente, consolidam processos de inclusão por questões políticas e econômicas.

É percebendo e pensando sobre os efeitos dessas políticas na constituição das infâncias e nos modos de ser, que os argumentos sobre pensar as infâncias de outros modos ganha força, na minha opinião. Pois, pensar a infância como heterotopia, possibilitar o seu devir. E possibilitar suas múltiplas possibilidades de ser e estar é de alguma forma resistir. É de alguma forma uma contraconduta ao pré-estabelecido. É a possibilidade de estabelecer um pouco de possível dentro da escola.

Pois,

Não nos preocupamos muito com a questão de diagnósticos, para nós não influencia muito isso

ESCOLA 2 + ESCOLA 5 - EE 2

O diagnóstico em si não muda muita coisa para gente, só para botar no censo

ESCOLA 1 + ESCOLA 3 - EE 3

Não muda nada, o diagnóstico não muda aquilo que eu estava fazendo (...) se precisa desse diagnóstico, desse CID, para poder pedir um monitor, pra isso serve. Mas para as atividades pedagógicas...a gente já sabe que a criança tem aquela limitação e já está trabalhando. Não vai mudar nossa prática o CID, o diagnóstico. Ele só vai complementar para a família recorrer as políticas públicas, os direitos deles.

ESCOLA 8 - EE 7

Nessa direção, as confissões me mostraram que o diagnóstico em si, aquele CID, aquele nome identificador e classificador, aquela marca que passa a ser atribuída a criança ou ao comportamento dela, ou ainda, que passa a ser a própria criança (em alguns contextos), nesse momento, com esse olhar mais atento, mais sensível, com essas práticas possíveis dentro deste mesmo contexto, neste entre lugar, esse nome, essa identidade não muda “nada”. Não muda as práticas, as metodologias, as ações. Não muda os olhares, as relações, os investimentos pedagógicos.

Ao dizer isso, não quero que essa analítica parece um receituário de práticas e metodologias que quando “aplicadas” em algum contexto qualquer tornem possível modos outros de pensar a infância, não se trata disso. Ao contrário, essa analítica é um convite ao pensamento para perceber e pensar sobre os efeitos dos processos educativos e, principalmente, pensar os efeitos das nossas práticas e discursos como produtos e produtores de sujeitos, infâncias, verdades e realidades (FOUCAULT, 2013). Trata-se de um convite à um olhar atento sobre os efeitos da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil para possibilitar pensar uma infância outra. Sempre múltipla, sempre singular, sempre contingente, sempre desconhecida, uma infância como heterotopia.

Porque podemos inventar e propor práticas e métodos de ensinar, dizer que

são supostamente transformadoras, mostrar práticas que estabeleçam relações mais inclusivas e mais singulares, estabelecendo relações de causa e efeito. “Mas o vínculo que une o aprendizado ao ensino, de uma forma que pode ser prevista e controlada, só faz sentido no âmbito da filosofia da representação e não passa, portanto, de uma ficção” (GALLO, 2008, p.14).

E essa ficção parece não interessar, pois, quando o diagnóstico produzido para identificar e nomear a criança não dá conta de definir e enquadrar seus comportamentos, o que importa mais é perceber os efeitos desse nome na produção dos sujeitos. Ou ainda, os efeitos produzidos nas relações que são ou não estabelecidas com esse sujeito após a produção desse diagnóstico.

Percebi que com esse olhar atento, as professoras são provocadas a perceber que *“mesmo eu com toda minha formação, muitas vezes, não sabemos como atender”* (ESCOLA 2 + ESCOLA 5 - EE 2) as crianças que são identificadas como público alvo, pois, aquele nome que lhes é atribuído não determina, a priori, o que aquela criança é ou vai vir a ser. Bem como não determina o que ela vai ou não aprender, o que ela pode ou não desenvolver, sem que a capturem pelo discurso.

Por isso, Skliar (2014) me ajuda a pensar que os nomes que atribuímos às infâncias não se dirigem as infâncias, se não a tornam aquilo que queremos que elas sejam, por exemplo: a infância “normal” e a infância “deficiente”, a criança “normal, a criança deficiente”, o aluno “normal”, o aluno “deficiente”. Mas como dizê-lo sem nomeá-lo?

Os nomes que atribuímos nunca se dirigem aos outros. Nomeamos, mas não lhes damos nomes. Não os oferecemos: instalamos os nomes como signos devidos em uma realidade indevida. São nomes que nomeiam os outros, mas que não os chamam. Não os convocam a vir, mas a ficarem quietos, a permanecerem inertes. Nenhum nome mudou radicalmente uma relação. São termos para serem usados entre pares e para voltar a separar, de novo e de novo, os supostos ímpares. (SKLIAR, 2014, p.147)

A ideia de que é possível criar um conceito que vai dizer a verdade sobre os sujeitos, sobre as coisas e os acontecimentos, como por exemplo, os diagnósticos, pode ser mais “seguro”, pois controla, enquadra e disciplina todos e cada um. Mas também é muito mais perversa, pois determina e delimita as (im)possibilidades de ser e estar de cada um e, em muitos contextos, determina o não investimento sobre os sujeitos.

Por isso, o que tentei evidenciar com a naturalização da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência aos quatro anos, “é o fato de que essa nova ordem discursiva produz ao mesmo tempo efeitos diversos” (LOCKMANN e HENNING, 2010, p. 196) que pode ser tanto mais seguro quanto mais perverso. De uma forma ou de outra, a Educação Especial, nesse contexto, também tem possibilitado modos outros de pensar a infância, que resistem e se arriscam a viver e experienciar o novo de cada infância que se apresenta.

Então, perceber que “*na Educação Infantil é complicado dizer: ele tem um atraso no desenvolvimento*” (E1+E3-EE3) porque são crianças, são desconhecidos, são recém chegados, pois, ainda não foram capturadas pelos saberes e discursos, é possibilitar uma infância outra, é estabelecer linhas de fugas que inventam novas possibilidades para a vida, para as experiências, para as aprendizagens, para as relações, para os encontros, para as transgressões. Pois que, pensando com Paraíso, (2010, p. 602) “gerar possibilidades de aprendizagem em contextos inesperados. Aumentar a potência de agir. Metamorfosear! Movimentar o próprio pensamento. Escapar das tentativas de captura” é possibilitar o devir da infância, sua multiplicidade, pois, “*a criança ainda não se perdeu, a criança é foco ainda na Educação Infantil*” (E7-EE6).

Sem receitas, sem prescrições, sem fórmulas, sem modelos, sem métodos, por enquanto, continuo com um convite ao pensamento sobre modos outros de pensar a infância, sobre os modos de ser e estar, sobre as singularidades, as identidades, os modos de governo e condução de cada infância que chega como novidade. Para findar esse estudo, faço dessa escrita algo como uma espécie de ficção científica. Algo intempestivo, a favor de um por vir, no sentido em que toma Deleuze: “Ficção científica também no sentido em que os pontos fracos se revelam. Como escrever senão sobre aquilo que não se sabe ou se sabe mal?” (DELEUZE, 2018, p.15).

**CAPÍTULO 5**  
**PARA FINALIZAR A CONVERSA E CONTINUAR**  
**PENSANDO**

## 5.1 Por onde (re)começar?

Não creio que haja uma grande verdade a ser descoberta pela pesquisa, que seja capaz de libertar os sujeitos que se encontram presos às amarras de uma sociedade e/ou de uma escola opressora. Entendo que somos todos parte desses arranjos sociais que aí estão. Somos produto e produtores da racionalidade política que engendra os espaços nos quais nos inserimos. (HATTGE, 2014, p. 94).

Tão difícil quanto começar uma escrita é colocar um ponto final que “represente” um (re)começar constante, no pensamento, nas inquietações e nas provocações que se fazem latentes, seja no presente ou seja no olhar histórico para entender seus pontos de proveniência ou emergência. Os começos, assim como os recomeços, nunca foram fáceis para mim. Mas percebo que entre um e outro há uma contínua ligação que me permiti respirar, ou melhor, não sufocar.

Em cada momento da escrita encontrei-me em encruzilhadas entre aquilo que eu queria problematizar e incorporar na analítica e aquilo que eu visualizava como o possível de se fazer, pelo tempo que se mostrava insuficiente a cada amanhecer. A carência de aprofundamento teórico e as incertezas (permanentes) que foram emergindo neste estudo, como as leituras que foram agregando inquietações ao pensamento, se anunciam, para mim, como a possibilidade/necessidade de continuar pesquisando e estudando a temática da infância. E, por isso, percebo que agora ao final da escrita desta dissertação, outros encontros, estudos, e (re)começos são possíveis.

Lembro-me que ao escrever o projeto para o exame de qualificação, que depois tornou-se esta dissertação, o foco principal estava em torno de problematizar os efeitos da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência aos quatro anos de idade na articulação das práticas da Educação Especial na Educação Infantil. Inclusive a banca fez a sugestão de, se eu seguisse esse caminho, deveria trazer os documentos que preveem esta articulação na rede Municipal investigada e os dados/períodos quantitativos dos ingressos na escola para tensionar se algumas crianças só ingressam na Educação Infantil em função da obrigatoriedade ou o quanto essa política já antes de ser instituída se mostrava como condição de possibilidade para a inserção das crianças de quatro anos na escola.

Como procurei mostrar durante a escrita desta dissertação, a política de ampliação da obrigatoriedade de frequência foi o ponto de partida para que eu



pudesse problematizar os modos de pensar e produzir a infância na escola que, como efeito, foram produzidos na articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil.

Entendo que com esse redirecionamento minhas preocupações em torno do tema da infância se alargam, confirmando que tudo é produto de discursos. Ou seja, como Foucault (2013) me ensinou, discurso é prática, e como prática é produtor de sujeitos, realidades e, portanto, verdades. Diante dessa forma de olhar para as verdades constituiu-se em mim um modo de vida que passou bem mais a suspeitar das verdades naturalizadas, produzidas sobre a infância, do que entender o que está naturalizado como uma única possibilidade de ver e pensar.

Passei então a percorrer um campo de problematizações que me aproximaram do tema da infância com um olhar suspeito sobre as verdades que vinham sendo produzidas pelos diferentes campos do saber. Percebi que na tentativa de sobreposição de uma verdade sobre a outra, a infância foi ganhando significados que constituíram um modo de ser mais verdadeiro, normal, aceitável e, conseqüente, um modo de ser anormal, deficiente, perigoso. Significados que fundamentam boa parte das práticas estabelecidas na e partir da escola, da Educação Especial e demais professoras e professores.

Por isso, agora, percebo por que senti tanta dificuldade em começar (FOUCAULT, 2013), pois interessava-me pelo campo das problematizações que buscava desestabilizar algumas verdades absolutas assumidas pelas professoras da Educação Especial, provocando-as a pensá-las de outros modos. Foi a partir das inquietações sobre a produção de modos de ser na infância que a escrita desta dissertação se mobilizou. Inquietações que me provocaram colocar sob suspeita as práticas da Educação Especial operacionalizadas no contexto da Educação Infantil entendendo-as como potencializadoras da produção da infância deficiente.

Tomei essa provocação como direcionadora das discussões que estabeleci neste trabalho, buscando compreender *quais os efeitos da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação infantil na produção da infância*. Minha intenção, foi identificar e compreender que infância é essa que vem sendo produzida na escola, a partir das discursividades produzidas pelas professoras da Educação Especial quando convidadas a pensar a produção da infância e de suas práticas no cenário da Educação Infantil.

Na busca por compreender que infância é esse que vinha sendo produzida pela Educação Especial, percebi que os discursos produzidos sobre a infância se estabeleciam a partir de uma rede de saberes e poderes que utilizavam as verdades já produzidas e estabelecidas como estratégia para o assujeitamento dos sujeitos e das práticas. Verdades que determinaram modos de ser e se comportar na escola que obedecem as regras historicamente constituídas pelas diferentes áreas do saber, principalmente, pela Psicologia do desenvolvimento, como discuti. Saberes que foram se estabelecendo nos processos (des)contínuos históricos, políticos e sociais, possibilitando algumas condições de proveniência para a naturalização da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência enquanto estratégia de governamentalidade biopolítica e para a manutenção do ideal normal de sujeito, desenvolvimento e aprendizagem.

Nessa direção, se constituiu um certo regime de verdade sobre os modos de ser e se comportar na escola atravessado pelo desejo incessante de ordem, controle e regulação dos corpos. Controle e conjunto de regras que se estabelecem como garantia da prevenção de um suposto risco social, que pouco a pouco, buscou capturar, conformar e classificar, minuciosamente, todos e cada um, que escapam da ordem, “do natural, da pureza, da perfeição, enfim, do ideal moderno” (LOCKMANN e HENNING, 2010, p. 190), para minimizar as possíveis distorções e perigos.

A Educação Especial, nessa lógica, com e através de suas práticas, muitas vezes veio/vem reforçando esse ideal de sujeito, pois tem operacionalizados mecanismos de correção permanentes que tentam homogeneizar as infâncias, sem pensar e problematizar os efeitos dessas práticas na constituição desses sujeitos. Por isso, percorri as escolas de Educação Infantil e fiz o convite ao pensamento das professoras de Educação Especial, provocando-as a pensar a produção da infância e de suas práticas no contexto da Educação Infantil, talvez, de outros modos.

Ao olhar para essas práticas, parti da compreensão de que inicialmente compreendo como acontecia a organização dessa interlocução com a Educação Infantil, poderia perceber, naquele contexto, como a infância vinha sendo capturada pela Educação Especial. Verifiquei, no entanto, que a articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil produzia a infância em (pelo menos) duas dobras.

Por um lado, percebi práticas que têm pensado a infância na dimensão da correção, acentuando uma divisória entre normalidade e anormalidade, demonstrando a naturalização e assujeitamento das práticas de normalização empreendidas pela Educação Especial. Diante disso, visualizei que se fez/faz emergente definir e determinar os modos de ser infância como ideal de prevenção, a partir de uma vontade de saber, para conduzir as práticas na/da escola e na/da Educação Especial, como modo de justificar, também, a naturalização da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência para os quatro anos de idade. Mostrando-me que é preciso aproximar as crianças da escola o mais cedo possível para conhecê-las e, sob elas, produzir significados e modos de ser.

A partir disso, percebi que foi se estabelecendo uma vontade de verdade sobre cada criança que se mostrava destoar da norma produzida como ideal, que possibilitou que a Educação Especial colocasse em funcionamento mecanismos de controle e regulação sobre cada um, para medir e delimitar os gradientes de anormalidade aceitáveis, tornando útil cada diferença e dessemelhança que se apresentava, para introduzir em todos e cada um, o imperativo da normalidade. Nessa direção entendo que, pelo exercício de comparação e classificação sobre cada infância, a Educação Especial, produz como efeito a infância deficiente.

Nesse cenário, passa a se estabelecer os processos de governo da infância, a partir da produção de uma subjetividade infantil que inventa um ideal de normalidade a ser assumido por cada infância que, através de uma vontade de saber e de uma vontade de verdade engendradas no cenário da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, como ação de seguridade, busca objetivar os sujeitos e gerenciar os riscos que os desvios dos comportamentos e condutas da/na infância podem provocar. Ações que me permitiram concluir que a produção de uma infância deficiente é uma estratégia de governamentalidade biopolítica.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que visualizei o cenário que possibilitou produzir a infância deficiente, definindo modos de ser ideais, visualizei, e não de forma oposta, outras possibilidades de pensar e produzir a infância sendo produzidas. Percebi práticas que têm pensado uma infância outra como possibilidade de ação/resistência ao imperativo da norma que se constitui nas/através das relações de saber e poder. A partir de um olhar mais atento e

cauteloso da Educadora Especial para as singularidades, tais práticas mostraram-se considerar as multiplicidades da infância, desde dentro das mesmas práticas que produzem a norma. Me permitindo perceber e afirmar existir a possibilidade de pensar uma infância como heterotopia. Um olhar que está imbricado as práticas de normalização, mas que encontra linhas de fugas, brechas e outros caminhos para ressignificar as verdades produzidas sobre o ideal de infância.

Esse olhar, essas práticas, essas possibilidades outras, mostraram-me que é possível se aproximar da infância sem buscar ali uma representação que a caracterize e/ou a relacione com alguma identidade já inventada. Percebi, que o ideal de normalidade, em muitos momentos, foi colocado sob suspeita para desconstruir ou desestabilizar a naturalização sobre os processos de desenvolvimento humano e aprendizagens que aconteciam naqueles espaços, mesmo que não provocativamente, mas que permitiram a existência de uma infância outra, desconhecida e não nomeada.

Como efeito desse modo de pensar a infância, o espaço e o tempo da Educação Infantil tornaram-se, por vezes, mais flexível, menos definidor, menos estruturado, menos linear, menos cronológico, menos domesticador e menos normalizador. Percebi a valorização de um tempo de multiplicidades, que tem localizado a infância em um “outro lugar”. Que potencializou diferenciar os espaços e tempos de adaptação e o reconhecimento de si, priorizando que singularidades e o diferenciar-se em si das infâncias, fossem possíveis. Por esse olhar atento sobre os espaços e tempos, a antecipação da entrada das crianças na escola bagunçou um pouco os pensamentos costumeiros produzidos pelas professoras. Essa inserção “nova”, dessa infância outra, nesse espaço estruturado com rotinas até então estabelecidas também permitiu que alguns comportamentos fossem relativizados e respeitados, possibilitando perceber que naquela infância, existe uma diferença que não precisa ser capturada, enquadrada e nomeada.

Nessa direção, pude perceber que (algumas) professoras da Educação Especial conseguem fazer das dobras que a articulação das práticas com a Educação Infantil produziu, uma possibilidade para tornar possível o deslocamento de pensar modos outros de ser infância na escola, para além da filosofia da representação. Ainda que na formação pedagógica e na escola (moderna) não exista lugar para a diferença fora da representação, as microressitências e

contracondutas diárias estabelecidas para pensar uma infância outra, me permitem dizer que sim, é possível resistir e provocar heterotopias.

Resistir não para ir contra as normativas instituídas ou estabelecer transformações das práticas e formações, pensar nessa direção seria utópico. Mas resistir para colocar as verdades produzidas da infância sob suspeita e então pensá-las diferentemente de como se vinha pensando, de outros tantos modos quanto forem possíveis, principalmente considerando esse momento histórico e a atual conjuntura política. Porque a resistência “é a criação de possíveis” dentro da escola, e por isso ela é também ‘força agenciadora que transforma e funda outras e novas relações’ que podem ser estabelecidas nas pequenas brechas e ações, cotidianamente. “É esse seu potencial de criação que precisamos acionar para impedir que os desejos sejam codificados pelos poderes. É esse potencial de criação da resistência que precisamos acionar para embaralhar esses códigos tristes e para voltar a sorrir” (PARÁISO, 2016, p. 408).

É o potencial de resistir que produz modos outros de pensar a infância na escola, nas práticas, na sociedade, nem melhores, nem piores, apenas outros, que possibilitem não apagar seu devir, mas apreciar sua multiplicidade de ser. Resistência que cria os momentos possíveis dentro da escola e possibilita pensar a infância como heterotopia. E por isso, o convite ao pensamento permanece aberto às multiplicidades que se apresentam na escrita dessa dissertação que não “quis responder nada a ninguém, mas simplesmente para voltar a olhar bem” (SKLIAR, 2003, p. 32).

## AGRADECIMENTOS

As pessoas,  
aos encontros e  
afetos que  
despertaram em mim  
a potência de sempre acreditar

“que a vida segue acontecendo nos detalhes,  
nos desvios,  
nas surpresas e  
nas alterações de rotas  
que não são determinadas  
por nós”

Martha Medeiros

“Metade de mim  
Agora é assim  
De um lado a poesia, o verbo, a saudade  
Do outro a luta, a força e a coragem pra chegar no fim  
E o fim é belo incerto, depende de como você vê  
O novo, o credo, a fé que você deposita em você e só”

Fernando Anitelli - O Anjo Mais Velho

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. **A ordem do discurso na educação especial**. Dissertação (mestrado). 2011. 214f. Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. In.: RESENDE, Haroldo. (Org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. cap. 1ª, p. 11-24.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professoras e sociedade. **Revista Educação** quadrimestral. Porto Alegre. V. 41, n. 1. p. 21-29, jan-abr. 2018

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em junho de 2017

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em junho de 2017.

BRASIL. Declaração de Jomtien. In: **Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. 1990, UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em agosto de 2017.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acessado em junho de 2017.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em junho de 2017.

BRASIL. **Política nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC.SEB., 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**.



Brasília: SECADI, 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-inclusiva05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192)>. Acessado em junho de 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N.4/2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009<sup>a</sup>. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acessado em junho de 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em junho de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica2013-pdf/file>>. Acesso em abril de 2018.

BRASIL. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato20112014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20112014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em junho de 2017.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em junho de 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2002, nº 21.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.); Alfredo Veiga-Neto [et all...] **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.)

**Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Revista Filosofia Unisinos**, 11(1):33-43, jan/abr 2010.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In. RESENDE, Haroldo. (Org). **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. cap. 2, p. 25-48.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos.** 2005. 193f. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault.** Tradução: Beatriz de Almeida Magalhães. 1. ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2014. - (Filo/Margens).

COSTA, Marisa Vorraber (org.); Alfredo Veiga-Neto [et all...]. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2ª edição. Rio de Janeiro:DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.); Alfredo Veiga-Neto [et all...] **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. p. 139-153.

CRUZ, Maria Nazaré da.; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Ensino fundamental de nove anos, uma década: decorrências para a infância e para a educação básica. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 149-152, Aug. 2017. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622017000200149&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622017000200149&lng=en&nrm=iso). Acesso em setembro de 2017.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In.: RESENDE, Haroldo. (Org). **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. cap. 12, p. 217-258.

DELEUZE, Gilles, 1925-1995. **Diferença e repetição.** Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Caderno de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População:** curso dado no Collège de

France (1977-1978). Revisão de tradução Claudia Berliner. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção Obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. ed.- São Paulo: Edições Loyolla, 2013. (Leituras Filosóficas).

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução: Salma Tannus Muchail. 1ª ed. N-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014

FOUCAULT. MICHEL. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução: Salma Tannus Muchail. 10. Ed. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2016.

FOUCAULT, Michel. **O Pensamento do Exterior**. In.: BARRO DA MOTTA, Manoel (Org.). Estética: literatura e pintura, música e cinema. Ditos e Escritos III. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Outros espaços**. In.: BARRO DA MOTTA, Manoel (Org.). Estética: literatura e pintura, música e cinema. Ditos e Escritos III. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A Vida dos Homens Infames**. In.: BARRO DA MOTTA, Manoel (Org.). Estratégia, poder-saber. Ditos e Escritos IV. Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In.: LARROSA. Jorge.; SKLIAR. Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pp. 195-214.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Pensar muito além do que é dado, pensar a mesmidade a partir do outro que está em mim. In.: SKLIAR. Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro:DP&A, 2003.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução**

**conexões, a partir de Michel Foucault.** 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GALLO, Silvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra e da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de.; GALLO, Silvio (org.). **Repensar a educação.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 427-449.

GALLO, Silvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS. 2. 2008. Niterói. *Anais.* Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação.** 2014. 182f. Tese (doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

HATTGE, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola estratégia de controle do risco social. In.: LOPES, Maura Corcini.; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/exclusão: nas tramas da escola.** Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 189-200.

KLAUS, Viviane.; HATTGE, Morgana Domênica.; LOCKMANN, Kamila. Genealogia foucaultiana e políticas educacionais: possibilidades analíticas. **PERSPECTIVA,** Florianópolis, v. 33, n. 2, p.665-687. maio/ago. 2015.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia.** 1ª ed., 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LUNARDI, Márcia Lise. Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade específica. In.: **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.** THOMA, Adriana da Silva (Org.) e LOPES, Maura Corsini (Org.). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. 236p.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise.; MENEZES, Eliana Pereira. Pesquisas em Educação Especial: investigações a partir dos estudos pós-críticos em educação. In.: COSTAS, Fabiane Adela Tonetto.; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Especial: referências, percursos e abordagens.** 1ª ed. Curitiba, Apris, 2015. p. 199-214.

LOCKMANN, Kamila. HENNING, Paula Corrêa. Inclusão Escolar na atualidade: um dispositivo da governamentalidade neoliberal. **Revista de Educação PUC-Campinas.** Campinas, n. 29. P. 189-198, jul./dez., 2010.

LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In.: FABRIS, Eli T. Henn.; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini (Org.); DAL'IGNA, Maria Cláudia (Org.). **In/exclusão: nas**

**tramas da escola.** Canoas: Ed. ULBRA, 2007. 236p.

LOPES, Maura Corcini.; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade.** 2009. 199f. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** 4 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. 168 p. (Coleção educação).

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão política.** Tradução Cristina Antunes. 2ª ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância.** 2010. 175f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto.; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. La infancia como problema o el problema de la infancia. **Revista Colombiana de Educación.** Bogotá, n. 53, p. 107-126. 2 sem 2007. Disponível em: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7706/6211>. Acessado em março de 2019.

Ó, Jorge Ramos do. A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjectivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In.: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões e, novas paisagens.** Canoas: Ed. ULBRA, 2006. 3016 p.

PARÁISO, Marlucy. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago., 2010.

PARÁISO, Marlucy. A Ciranda do Currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras.** V. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez., 2016.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição Escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Revista Educação & Realidade.** 29(1): 169-185. Jan/jun, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25424/14750>. Acessado em abril de 2019.

POSSA, Leandra Boer. **Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e**

**modos de constituir-se professor.** 2013. 239f. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS.

RESENDE, Haroldo. (Org). **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **“+ um ano é fundamental: práticas de governamento dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos.** 2008. 108f. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SKLIAR, Carlos. A invenção e exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da anormalidade. **Revista Educação & Realidade.** V. 24(1): 15-32. n. 2. jul./dez. 1999.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar.** Tradução Giane Lessa. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VARELA, Julia. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: Del individualismo al narcisismo. **Revista de Educación,** Madrid, n. 298, p. 7-29, 1992.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org.); APPLE, Michael W. [et all]. **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. p. 9-20. Disponível em <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.4.htm>>:. Acesso em maio de 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.); Alfredo Veiga-Neto [et all...] **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23 - 38.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** 3ª ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo.; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Ver. Educ. Soc.,** Campinas, vol.28, n. 100 – Especial, p.947-963, out. de 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acessado em março de 2017.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Título do estudo: A infância capturada: escola deficiência e governo.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Eliana da Costa Pereira de Menezes

Pesquisadora: Letícia de Lima Borges

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Programa/Curso: Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação

Linha de pesquisa em Educação Especial - LP3

Telefone para contato: (55) 9 9131-4550

Email para contato: [leticia.ufsm.ee@gmail.com](mailto:leticia.ufsm.ee@gmail.com)

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder esta entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

A pesquisadora deverá responder todas suas dúvidas antes que você decida participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Tal pesquisa servirá de base para a construção da dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, e tem por intuito problematizar os possíveis efeitos da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência da Educação Infantil na articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas perguntas que serão guiadas por um roteiro estruturado pela pesquisadora e revisado pela Orientadora e Banca Examinadora que aprovou o projeto. A entrevista será gravada e posteriormente transcrita. Caso você tenha interesse, a pesquisadora, após transcrever sua fala, poderá disponibilizar o material em um arquivo a ser enviado por e-mail.

**BENEFÍCIOS:** Esta pesquisa possibilitará ampliar as discussões sobre o tema



abordado, com benefícios diretos ao senhor(a), e proporcionará uma reflexão de suas ações no contexto escolar frente aos aspectos relacionados a articulação das práticas entre a Educação Especial e a Educação Infantil.

RISCOS: A participação nesta pesquisa não representará risco de ordem física ou moral. No entanto, em algum questionamento você poderá sentir-se constrangido(a), abalando o seu psicológico.

Salientamos que as informações fornecidas por você terão privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Assim como, sua identidade não será revelada em nenhum momento durante a transcrição e discussão dos dados.

Eu \_\_\_\_\_,  
estou ciente e de acordo em participar desta pesquisa, assinando este termo de consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Letícia de Lima Borges  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana P. Menezes  
Orientadora

\_\_\_\_\_  
Entrevistado

**ANEXO B - ESTRUTURA DO ROTEIRO DA ENTREVISTA****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO****Roteiro de Entrevista**

Escola: \_\_\_\_\_

Carga Horária: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Ano de formação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

**Escola:**

- Organização das práticas na Escola com o Educador Especial?
- Interlocução com o professor da classe regular?
- Quem sinaliza a necessidade de atendimentos educacionais especializados dos alunos?
- Que aspectos são considerados para o aluno receber AEE?

**Deficiência:**

- O encaminhamento do aluno para o AEE pode auxiliar no desenvolvimento do aluno?
- Quais aspectos são considerados para o aluno estar/permanecer no AEE?
- Como acontecem os planejamentos dos atendimentos para os alunos no AEE?
- Como se dá o contato com a família?

**Governo:**

- Há algum encaminhamento feito pela escola ou pelo professor? Quem encaminha?
- Para onde se encaminha?
- Quais são as ações do Educador Especial após receber o aluno com um diagnóstico?
- Como as práticas do Educador Especial e do professor da Educação Infantil se articulam após o diagnóstico do aluno?