

Inclusão escolar: a ênfase na moralização e a produção de um deslocamento no campo da avaliação

Kamila Lockmann¹

Letícia Farias Caetano²

Maria Renata Alonso Mota³

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar os discursos que circulam sobre a inclusão escolar na atualidade e perceber os efeitos que tais discursos produzem no campo da avaliação escolar. Para isso, apresentamos as análises de propagandas do Ministério da Educação (MEC) divulgadas, recentemente, na televisão, assim como discursos materializados em edições da Revista Nova Escola, desde a década de 1990 até a atualidade, que tematizam acerca da inclusão escolar. A partir do material empírico e tomando como embasamento teórico o pensamento de Michel Foucault, foi possível perceber efeitos que repercutem não só nas práticas escolares, mas também atravessam a constituição do sujeito docente, que passa a naturalizar o discurso da inclusão. Em um primeiro momento, visualizamos um movimento que denominamos ênfase na moralização, a partir do qual foi possível notar um predomínio das questões relativas à socialização das crianças da escola. Tal movimento desenvolve uma espécie de banalização da aprendizagem que repercute diretamente no campo da avaliação escolar, sendo que os discursos analisados não se referem às aprendizagens escolares, relacionadas a determinadas áreas de conhecimento, mas ao que denominamos aprendizagens sociais. Ou seja, trata-se de uma ênfase moral que encontra-se presente tanto no campo das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola quanto nos aspectos a serem avaliados.

Palavras-chave: inclusão escolar; avaliação; moralização; normalização

¹ Doutoranda em Educação (UFRGS), professora do Instituto de Educação da Universidade Federal de Rio Grande (FURG).

² Graduada em Pedagogia (FURG).

³ Doutora em Educação (UFRGS), professora do Instituto de Educação da Universidade Federal de Rio Grande (FURG).

Inclusion in Education: the emphasis on moralizing and producing a shift in evaluation

Abstract

This article aims to analyze the discourses that circulate about inclusive education today and realize the effects that such discourses produce in the field of educational assessment . For this, we present the analysis of advertisements from the Ministry of Education (MEC) recently publicized on television , as well as speeches materialized in editions of the journal New School , from the 1990s to the present , thematizing about school inclusion. From the empirical material and taking as theoretical base the thought of Michel Foucault , it was revealed effects that impact not only on school practices , but also traverse the constitution of the subject teacher , who happens to naturalizing discourse of inclusion. At first , we see a movement we call emphasis on moralizing , from which it was possible to notice a predominance of issues regarding socialization of school children. This movement develops a kind of trivialization of learning that reflects directly on the field of educational assessment , and the speeches analyzed do not relate to school learning , related to certain areas of knowledge, but to what we call social learning . Ie , it is a moral emphasis that is present both in the field of pedagogical practices developed by the school and the aspects to be evaluated .

Keywords: inclusion in education; assessment; moralizing; normalization

Este texto apresenta alguns resultados parciais de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo analisar os discursos que circulam na Contemporaneidade sobre a inclusão escolar e perceber os efeitos que ele têm produzido no campo da avaliação escolar. Para isso, organizamos esse artigo da seguinte forma: na primeira seção esclarecemos a metodologia da pesquisa justificando as escolhas realizadas, assim como apresentamos a perspectiva teórica que orienta esse trabalho. Na seção seguinte, realizamos a análise dos achados da investigação, mostrando que os discursos da inclusão apresentam uma ênfase na moralização, ou seja, destacam as condutas, atitudes e comportamentos dos sujeitos como centrais em seus processos de aprendizagem. Ao fazer isso, tais discursos produzem um deslocamento no próprio campo da avaliação ao definir esses aspectos como centralidade do trabalho pedagógico e da proposta inclusiva. Por fim, tecemos algumas considerações acerca dos achados da pesquisa.

SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA: FORMAS DE OLHAR E PROBLEMATIZAR OS DISCURSOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE

Procurando identificar os discursos produzidos na atualidade acerca da inclusão escolar e o quanto tais discursos atravessam o campo da avaliação, foram organizadas três etapas metodológicas de investigação. A primeira delas

consistiu em analisar os discursos produzidos acerca da inclusão escolar em alguns artefatos midiáticos, tais como: as propagandas veiculadas recentemente pela mídia televisiva, através Ministério da Educação (MEC) e algumas edições da Revista da Nova Escola datadas a partir de 1990 até a atualidade que tematizam acerca do tema da inclusão escolar na contemporaneidade. A segunda etapa metodológica consiste em aplicar questionários com os acadêmicos concluintes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e que estejam, preferencialmente, vivenciando o estágio supervisionado. Na terceira etapa pretende-se realizar entrevistas semiestruturadas com professores atuantes na rede municipal de ensino do Município de Rio Grande/RS, a fim de que seja estabelecida uma articulação entre escola e academia percebendo o quanto estes sujeitos continuam sendo subjetivados pelos discursos que circulam na atualidade acerca da inclusão escolar; não apenas na graduação, mas no decorrer de toda sua trajetória profissional.

Como destacado anteriormente esta é uma pesquisa que se encontra em andamento e por esse motivo optamos em apresentar, neste trabalho, os resultados referentes a primeira etapa metodológica da investigação, ou seja, a análise das edições da Revista Nova Escola que tematizam sobre a inclusão e das propagandas veiculadas pelo MEC na mídia televisiva. Para realizar a seleção dos discursos que compõem o *corpus* empírico da pesquisa, tomamos como recorte temporal da década de 1990, por se constituir num marco histórico para a inclusão no Brasil.

Sabe-se que na década de 1990, no Brasil, podemos assistir a emergência e a consolidação de uma nova racionalidade política: o neoliberalismo que parece surgir, de forma mais tímida em 1985, mas, a partir de 1990, se torna amplamente presente entre os discursos e as práticas desenvolvidas na época. Em se tratando especificamente do caso brasileiro, podemos afirmar que o período de redemocratização, ou melhor, o período de transição de um governo ditatorial militar para um governo democrático, constituiu-se como a porta de entrada para racionalidade neoliberal em nosso país.

Lembremos que o liberalismo brasileiro passa por crises sucessivas, ao longo da história do Brasil e a “solução” de tais crises parece passar sempre por uma forte intervenção do Estado. Lazzarato (2011, p. 84) lembra que “o problema de ‘governar o menos possível’ [...] deixa espaço, como sempre na história do capitalismo, a políticas muito mais autoritárias”. No decorrer da história do Brasil, é cabível dizer, que vivemos o que Foucault (2008a)

denominou crise do liberalismo. Para ele, “é essa crise do liberalismo que se manifesta em certo número de reavaliações, reestimações, de novos projetos na arte de governar” (FOUCAULT, 2008a, p. 94). Como respostas a essas crises sucessivas, até então, sempre encontramos a constituição de Estados fortes, de governos interventores, como foi o caso das ditaduras brasileiras (Estado Novo e Ditadura Militar). Todavia, nesse momento específico, uma nova alternativa emerge como tentativa de solucionar a crise do liberalismo: tal alternativa constitui-se na emergência de uma nova racionalidade governamental possível de denominar como neoliberal.

De forma imanente a emergência da racionalidade neoliberal brasileira surge a inclusão como imperativo de Estado. Precisamos compreender que a inclusão constitui-se na regra máxima do neoliberalismo, tal como já apontara Michel Foucault (2008, p. 277-278) em seus estudos.

[...] a sociedade inteira deve ser permeada por esse jogo econômico e o Estado tem por função essencial definir as regras econômicas do jogo e garantir que sejam efetivamente bem aplicadas. [...] *cabe à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo*” [Grifos meus].

Com as palavras de Foucault (2008), podemos perceber que a regra geral que mobiliza o jogo econômico de um Estado neoliberal é a regra da não exclusão. Assegurar a participação de todos. Garantir o acesso de todos. Não permitir que ninguém seja excluído ou se mantenha fora do jogo. É no interior desse quadro político, econômico e social que vemos estrutura-se a inclusão como imperativo de Estado. Isso pode ser visualizado nos discursos dos três primeiros governantes do período da redemocratização, os quais destacam que se tem “buscado incessantemente a paz, o diálogo, o bem-estar social e a felicidade de *todas as famílias brasileiras*” (SARNEY, 1988); “a salvação de nossas crianças depende essencialmente *do esforço de todos e de cada um dos brasileiros*” (COLLOR DE MELLO, 1990). “Este Governo, dure o tempo que durar, *será o Governo de todos*” (FRANCO, 1992) [Grifos meus]. Temos aqui, a presença do discurso da inclusão por meio da ideia de que todos brasileiros devem fazer parte das políticas, dos programas e das propostas dos Governos. A ideia de assegurar a participação de todos, de garantir o acesso de todos às políticas governamentais faz com que a inclusão comece a emergir em nosso país como um imperativo que inicialmente se estrutura pelo viés da inclusão social. Os discursos da inclusão escolar são posteriores aos discursos da inclusão social no Brasil. Podemos dizer que os discursos da inclusão social, que emergem no decorrer dos três primeiros Governos desse período histórico,

dão condições para que políticas de inclusão escolar possam se constituir, principalmente, a partir do Governo FHC.

Os estudos de Rech (2011, p. 21) vem corroborar com essas discussões. Ao analisar as políticas efetivadas no Governo FHC, a autora destaca que

Em consonância com seu tempo e embalado por princípios neoliberais, ele [Fernando Henrique Cardoso] defende a diferença e a diversidade, milita abertamente sobre as questões raciais e étnicas, falando em seus discursos e escrevendo livros sobre o Brasil como um país mestiço. Articula-se com a Organização das Nações Unidas (ONU) e com países que defendem a integração, lançando campanhas variadas no Brasil, referentes à integração escolar. (RECH, 2011, p. 21).

É sabido que o movimento de “integração escolar” foi pensado muito antes do Governo de FHC. Já na década de 70 falava-se na proposta de integrar os considerados “diferentes” dentro de uma escola regular”. No entanto é na racionalidade neoliberal – base do Governo de FHC – que esta proposta se consolida e ganha força.

A racionalidade neoliberal potencializa-se no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e verdades sobre a educação naturalizam-se a partir de planos e ações políticas como a Política Nacional de Educação Especial, colocada em vigor em 1994, o Plano Nacional de Educação, lançado em 2001, juntamente com Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Propostas como estas contribuem para o fortalecimento da inclusão a partir da mobilização social, que convoca cada cidadão para fazer sua parte, assegurando, pelo convencimento, a vigilância, a seguridade e o controle de todos, táticas sutis de um poder que opera por meio dessa nova racionalidade política. Importa ressaltar ainda que tal racionalidade política, a qual emerge no Brasil entre 1985/1990, se mantém presente nos Governos posteriores alargando e potencializando ações inclusivas de captura e controle da população brasileira. Com isso, queremos destacar que a racionalidade neoliberal não está vinculada a este ou aquele presidente da República. Trata-se de compreender apesar de apresentarem, pelo menos à primeira vista, enfoques e estratégias diferenciadas, sendo políticos de direita ou esquerda, independente do partido político ao qual se filiam ou da tão proclamada ideologia partidária, acabam caindo nas tramas de uma mesma racionalidade política, econômica e cultural, o que, em termos foucaultianos, significa dizer, de uma mesma *forma de vida*.

A partir do exposto até aqui, pensamos deixar explícitos os motivos que nos levaram a definir a década de 1990 como recorte histórico para a seleção das revistas analisadas. Embora Revista Nova Escola tenha sido criada em 1986, optamos por selecionar as edições a partir da década de 1990, visto que é nesse período que podemos falar mais enfaticamente em inclusão escolar. Escolhemos essa revista, pois ela é considerada a revista de maior reconhecimento e circulação entre os docentes. Tal aceitação pode ser entendida pela parceria criada entre a editora e setores privados e públicos. Nos primeiros anos de criação da revista “Nova Escola”, o Ministério da Educação lança um convênio com a editora Victor Civita, contribuindo com 70% do custo do periódico, proporcionando o repasse gratuito de seus exemplares a todas as escolas públicas do país. Em 1991, o então presidente Fernando Collor retira tal contribuição financeira, dificultando a circulação da revista; porém no ano seguinte, a FAE (Fundação de Assistência Estudantil) e a Fundação Victor Civita acordam um novo convênio, garantindo novamente a circulação de pelo menos um exemplar nas escolas.

Dirigida por jornalistas a revista “Nova Escola” garante não ter pretensão de ser um conteúdo pedagógico, entretanto, esta assume esse caráter, anunciando verdades, dando conselhos e sendo pauta de discussões entre os docentes e outros setores do campo educacional, tornando-se uma agradável fonte de pesquisa.

Na década de 1990, a revista passa por grandes modificações. Tendo como alvo o público feminino, esta ganha nova roupagem, assemelhando sua linguagem às revistas dirigidas às mulheres, possuindo mais atrativos com o intuito de seduzir e conquistar cada vez mais leitoras, impulsionando o sucesso daquele período. Para além de seu caráter ingênuo, a revista “Nova Escola” anuncia discursos compatíveis com a proposta educacional, proferindo verdades acerca da educação, do trabalho docente e, no caso específico dessa investigação, da inclusão escolar. Anadon e Garcia (2005) validam tal entendimento salientando que:

Como um dos veículos do discurso oficial das últimas décadas, a revista Nova Escola institui verdades acerca do trabalho escolar e docente e disputa o espaço de formação de identidades e subjetividades professorais de nossos dias, concorrendo com uma série de outros discursos para instituir determinadas “realidades” acerca do trabalho escolar e docente. Desse ponto de vista, os discursos veiculados pela Revista podem ser tomados como mecanismos de governo, pois tentam criar um campo de possibilidades para as ações dos sujeitos aos quais se

dirigem ou sobre os quais falam. (ANADON, GARCIA, 2005, p. 136).

Esta então adquire um conjunto de poderes e saberes sobre a constituição do sujeito docente, naturalizando “verdades” e inculcando estas no perfil e na conduta deste profissional. No caso dos discursos veiculados sobre a inclusão escolar, isso não é diferente. Ao falar sobre o sucesso da inclusão nas escolas brasileiras, sobre os progressos e aprendizagens efetivados pelos alunos e sobre o empenho e dedicação dos docentes para com a proposta inclusiva, ela molda formas de ser docente na Contemporaneidade e de compreender os processos inclusivos desenvolvidos no interior das escolas brasileiras. Além dessa forma de materialização dos discursos sobre inclusão, recorreremos a alguns vídeos que circulam ou circularam na mídia televisiva convocando professores, pais e comunidades a assumirem a proposta inclusiva e a se deixarem conduzir pelas verdades que ela produz. Na continuidade deste texto, olhamos e analisamos os efeitos que esses discursos podem estar produzindo no campo da educação, em especial, na interseção entre dois temas: inclusão e avaliação escolar.

LANÇANDO UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE OS DADOS COLETADOS: ALGUNS ACHADOS DA PESQUISA

Analisando os discursos produzidos sobre a inclusão escolar nas revistas e propagandas selecionadas foi possível perceber dois movimentos que relacionam-se entre si. O primeiro que denominamos a ênfase na moralização, refere-se a um predomínio das questões relativas à socialização das crianças na escola. Incluir, nesse sentido, passa a ser sinônimo de conviver, tolerar, respeitar, interagir com, numa espécie de ato moralizante de acolhimento do outro. Parece haver aqui uma centralidade nos processos de socialização e um secundarização de questões propriamente pedagógicas, de aprendizagem e construção de conhecimentos escolares. Juntamente a esse primeiro movimento, visualizamos um deslocamento no campo da avaliação, pois quando se fala em avaliação dos sujeitos incluídos na escola, os discursos analisados não se referem às aprendizagens escolares, relacionadas a determinadas áreas de conhecimento, mas ao que denominamos aprendizagens sociais. Ou seja, trata-se de uma ênfase moral que encontra-se presente tanto no campo das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola quanto nos aspectos a serem avaliados. Aprender a sentar, a comer, a interagir, a respeitar os outros passam a ser aprendizagens centrais para a escola atual, principalmente quando falamos em inclusão escolar.

Dessa forma, organizamos a presente seção com o objetivo de apresentar e analisar esse dois movimentos produzidos pelos discursos analisados.

Como primeiros resultados, ainda parciais das análises que fizemos da Revista Nova Escola, foi possível observar que os discursos analisados reduzem o conceito de inclusão ao ato de socialização apresentando uma ênfase muito mais moral do que pedagógica. A inclusão escolar é tomada como um imperativo para que possa ser garantido o respeito às diferenças. O sentimento de caridade, tolerância e benevolência são fortemente percebidos nos discursos analisados. Vejamos alguns excertos que mostram tal entendimento:

Cabe à escola, junto com a família, plantar a semente de um cidadão mais ético. A inclusão é, acima de tudo, uma questão ética. Tenho consciência de que a presença de um aluno com deficiência em sala é complicada para a maioria das escolas e dos professores. Porém, ela deve ser encarada como um desafio e uma oportunidade de crescimento. (Revista Nova Escola, novembro/1997, p. 56).

Para a educadora, na escola inclusiva, professores e alunos aprendem uma lição que dificilmente a vida ensina: respeitar as diferenças. Esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa. (Revista Nova Escola, maio/2005, p. 24).

Na escola inclusiva crianças e jovens aprendem a ser solidários. (Revista Nova Escola, maio/2005, p. 44).

A escola que é de todas as crianças: ao conviver com as diferenças, alunos e professores se tornam cidadãos solidários (Revista Nova Escola, maio/2005, capa).

Por isso quem vive a inclusão, sabe que está participando de algo revolucionário – como o que está acontecendo com Júnior. Ele pertence a um grupo é considerado, tem seus direitos fundamentais respeitados e – mesmo sem saber – colabora para formar adultos mais tolerantes, solidários e responsáveis pelos outros. (Revista Nova Escola, maio/2005, p.40).

Ao proceder a análise de algumas revistas podemos perceber que as edições referentes até o ano 2005, mais ou menos, reforçam explicitamente a ideia de inclusão como socialização. Ser tolerante, respeitar as diferenças, tornar-se cidadãos solidários são discursos amplamente presentes nas edições analisadas nesse primeiro período. Porém, olhando para edições posteriores ao ano de 2005, parece haver um pequeno deslocamento nos discursos analisados.

As edições de 2007 a 2009, por exemplo, já destacam a necessidade de vincularmos inclusão e aprendizagem.



Figura 1 - Revista Nova Escola, Out/2007, capa



Figura 2 - Revista Nova Escola, Nov/2007, capa



Figura 3 - Revista Nova Escola, Out/2007, p.39



Figura 4 - Revista Nova Escola, Jul/2009, p. 9

Porém, mesmo havendo esse deslocamento nos discursos analisados, é pertinente, nos perguntarmos: a que eles se referem quando falam em aprendizagem? O que entendem por aprendizagem nesse contexto? Se vamos analisar as reportagens divulgadas, logo percebemos que está incluído nesse conceito de aprendizagem, tudo aquilo que corresponde a hábitos, atitudes, posturas comportamentais, etc. Há nesse sentido, podemos dizer, uma banalização do termo aprendizagem, reportando-se não só as aprendizagens cognitivas – e estas praticamente desaparecem desses discursos –, mas também aquilo que chamamos de aprendizagens sociais. A partir dessas afirmações, acreditamos ser possível estabelecer algumas aproximações com os achados de Traversini, Balem e Costa (2007), quando apresentam algumas discussões acerca das metodologias de ensino. No desenvolvimento da pesquisa, elas se deparam com falas de professores que afirmam que “tudo gera aprendizagem” ou, ainda, que “sempre o aluno aprende algo”. A partir disso, as autoras destacam que:

[...] há uma “banalização” do termo aprendizagem, ou seja, qualquer atividade proposta pelo professor atinge o objetivo esperado: aprender algo, mesmo que seja, aprender a não “bagunçar” ocupando o tempo da aula com qualquer coisa. Ou então, situar como aprendizagem qualquer ação do aluno em relação a atividade proposta, tendo em vista uma das crenças difundidas pelo discurso construtivista que a aprendizagem ocorre a partir da iniciativa e da ação do aluno. (TRAVERSINI, BALEM, COSTA, 2007, p. 8).

Assim como apresentado pelas autoras, também nos discursos analisados nesta investigação, a aprendizagem é concebida em um sentido bastante amplo, referindo-se não apenas às aprendizagens cognitivas, mas também a aprendizagens sociais, que podem ser entendidas como saber comportar-se a

partir das regras da escola, respeitar a rotina desse espaço, estabelecer bons hábitos de convivência com colegas e professores, entre outros. Dessa forma, pode-se observar o destaque que também passa a ser atribuído à socialização, quando os professores falam sobre o papel da escola.

Os discursos lançados pelo Ministério da Educação que circulam na mídia televisiva também mostram um apelo social e uma espécie de exaltação da diferença. A professora ao ser interpelada pela questão da inclusão escolar afirma que: *“Eles trouxeram pra gente vida, trouxeram luz pra nossa escola”*. Outra diz que: *“Trabalhar com crianças especiais é maravilhoso. Especialmente quando você vê o resultado do seu trabalho. Você vê o desempenho, o desenvolvimento, a evolução que eles estão tendo. Então isso pra mim como educadora é muito gratificante.”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Há fortemente marcado nestas falas questões éticas, morais e sentimentais que secundarizam as questões pedagógicas e as aprendizagens cognitivas vinculadas à construção de conhecimentos escolares. Nos excertos acima, observa-se como a convivência, a socialização e o relacionamento com os colegas, transforma-se em aprendizagens consideradas importantes para a escola. Foi a partir de descrições como as trazidas aqui, que utilizamos a expressão aprendizagens sociais, para nos referir a esse conjunto de aprendizagens que também são apontadas pelos discursos analisados como significativas. É importante destacar que consideramos tais aprendizagens importantes para o desenvolvimento dos alunos e para a sua convivência não só dentro da escola, como também fora dela. Porém, é preciso ter cuidado quando se atribui uma grande importância às aprendizagens sociais, visto que não se pode esquecer o compromisso que a escola deve ter com a construção dos conhecimentos escolares. Segundo Lopes,

A inclusão que reduz o processo de integração ao simples estar junto em um mesmo espaço físico ou que reduz o estar junto à socialização, é muito mais perversa que o seu outro a exclusão, é uma inclusão excludente. Não quero dizer com isso que a escola não deva proporcionar espaços de socialização, mas ela não pode ser reduzida ao papel de socializadora esquecendo-se da exigência do conhecimento e de outras funções que lhe cabe. (2005, p. 2).

O exercício de problematização desenvolvido aqui não objetiva colocar-se contra esses discursos que sustentam as propostas inclusivas na Contemporaneidade. Não se trata de uma posição contrária ao papel

socializador atribuído à instituição escolar. Porém, o que destacamos é que, atualmente, a escola tem desenvolvido suas práticas a partir de determinadas verdades produzidas pelo discurso pedagógico contemporâneo e tem, possivelmente, secundarizado o ensino e a produção dos saberes escolares. Fabris e Lopes (2009, p. 10) ressaltam que “não podemos continuar a fazer de conta que ensinamos em nome de uma inclusão que deve se dar a qualquer custo [...]”. Há outros saberes que são promovidos pela escola e que parecem estar esmaecidos em nome da moral de “incluir a todos”.

Primeiramente pensamos que os conhecimentos escolares apareciam subsumidos nos discursos da inclusão. Parecia haver ali um desaparecimento, um esmaecimento ou uma secundarização de tais saberes na escola atual. Esta foi nossa primeira hipótese. Porém, olhando com mais minúcia para os discursos analisados, começamos a perceber que eles produziam efeitos no próprio conceito de “conhecimento escolar”. Isso foi possível de ser analisado, principalmente, quando olhamos para os discursos do campo da avaliação. Ao definir o que os professores precisam considerar nas avaliações com os alunos incluídos na escola, esses discursos acabam colocando as aprendizagens sociais numa posição de tal importância nos currículos escolares a ponto de se constituírem em “conteúdos” a serem avaliados. Trazemos um trecho excertos das revistas que consolidam essa afirmação:

Para que a avaliação do aluno com deficiência saia a contento, é importante ter em mente o que se quer que ele aprenda, quais são os objetivos que ele deve atingir e os conteúdos a dominar. [...] Nesse sentido, vale lembrar que todas as atividades oferecem elementos para a avaliação. Atitudes muito simples, como se reunir em grupo, permanecer sentado na carteira, se alimentar, cuidar da higiene pessoal sozinho e utilizar os materiais escolares corretamente podem ser considerados grandes avanços para estudantes com deficiência intelectual. (Revista Nova Escola, Julho/2009, p. 24-25).

A forma de se comportar no ambiente escolar, além de ser ensinada, precisa ser avaliada. Um aspecto particularmente importante é como se portar durante uma prova. (Revista Nova Escola, novembro/2007, p. 20).

Com isso, fica evidente a ênfase que os procedimentos de condução das condutas dos sujeitos assumem no interior das propostas inclusivas na atualidade. Sabemos que essa ênfase na condução das condutas dos sujeitos ou nas estratégias de governamento operadas pela escola não é algo novo que inicia na contemporaneidade. É preciso lembrar que no decorrer de toda

história da Educação, a escola sempre foi esse mecanismo de governo e controle dos vivos. A própria Pedagogia sempre esteve atrelada às práticas de condução, como evidenciam Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2009, p. 130). Esses pesquisadores defendem que:

O termo *pedagogia* é usado desde o princípio para referir a prática de conduzir e orientar a conduta dos outros. Esta palavra que provém do grego *paidagogia*, [...] foi usada na Antiguidade para assinalar a atividade que realizava um escravo que conduzia, vestia, acompanhava as crianças e jovens [...] e que, ao longo de suas caminhadas, era responsável por moldar o comportamento e o caráter do jovem.

Sob esse prisma, não podemos dizer que é agora, na atualidade, que as práticas educativas apresentam uma ênfase na condução das condutas dos sujeitos, pois essa tarefa sempre foi atribuída à escola. Talvez, o que possamos dizer é que, na atualidade, as formas de governo dos sujeitos se modificam e apresentam ênfases diferenciadas: não acontecem tanto por meio da disciplinarização dos corpos e dos saberes, mas por meio de práticas de subjetivação e de governo de si. Tal como demonstrado nos excertos citados acima, há uma excessiva centralidade no indivíduo. É ele o responsável por permanecer sentado na cadeira, por saber se portar em determinados momentos e por ser capaz de cuidar da sua higiene sozinho. Enfim, ele deve saber conduzir a si mesmo. Isso não significa que a disciplina deixe de existir, mas que a ênfase recai não tanto sobre um governo que age de uns sobre os outros, mas sobre um governo onde cada sujeito age sobre si mesmo a partir das aprendizagens que desenvolve.

Aqui chegamos a outro ponto importante, o qual se refere ao próprio conceito de aprendizagem. Muitos autores têm afirmado que estamos vivendo numa sociedade da aprendizagem. Porém, como podemos falar em uma sociedade da aprendizagem se ao analisar os discursos sobre avaliação escolar percebemos uma ênfase nas formas de ser, de se conduzir e de se comportar em detrimento dos conhecimentos escolares? Veiga-Neto (2008, p. 141) ao discutir sobre o currículo, postula que “[...] estamos hoje vivendo as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar: o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação”. Entre esses elementos do currículo, focamos as análises naqueles que se referem aos conteúdos ou naquilo que podemos denominar *conhecimentos escolares*. Argumentamos que, a partir dos discursos da inclusão na interface com os discursos do campo

da avaliação, podemos perceber uma *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares* e, por consequência, uma ampliação do próprio conceito de aprendizagem.

Muitos autores têm corroborado com a discussão sobre a *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares*. Thomas Popkewitz (2001) fala em uma “alquimia das matérias escolares”, salientando que os saberes disciplinares passam por uma espécie de alquimia e são reexaminados a partir das práticas de condução das condutas. Nas palavras do autor, “a instrução envolve questões relativas às disposições, às atitudes e aos sentimentos das crianças. [...] A ênfase está no desenvolvimento de comportamentos sociais e atitudes psicológicas” (POPKEWITZ, 2001, p. 79). Poderíamos pensar que ainda que se ensine o Português, a Matemática, as Ciências Biológicas, a História, a Geografia, parece-nos que esses conhecimentos formais se articulam, ligam-se ou incluem outras dimensões tais como a condução das condutas, organização dos conflitos, as formas de se comportar e de se relacionar consigo e com os outros. Todas essas dimensões passam a ser tão importantes no currículo escolar que parecem entrar num jogo de concorrência com os conhecimentos formais ou escolares a ponto de redefini-los sob o prisma psicológico. Um não exclui o outro, mas o impregna, assumindo importância na escola, a ponto de pautarem o desenvolvimento de projetos e práticas específicas dentro das escolas.

Popkewitz (2001, p. 80) destaca que “as técnicas de reflexão transformam os hábitos, as atitudes e as disposições da criança em disciplina escolar”, ou seja, passam a ser considerados elementos da própria aprendizagem escolar. Justamente por isso é que podemos falar que vivemos numa sociedade da aprendizagem. A aprendizagem só ocupa uma posição central nos discursos contemporâneos, porque ela não se relaciona mais, apenas, aos conhecimentos escolares como eram tradicionalmente definidos, mas a formas de vida, ou seja, ela incorpora as maneiras pelas quais cada sujeito se torna capaz de governar a si mesmo. Esse governo de si só pode acontecer mediante a construção de determinadas aprendizagens. Essa é a forma de governo contemporâneo: um governo pela aprendizagem.

Fundamentados nesse entendimento, autores como Simons e Masschelein (2008, p. 192) vêm trabalhando com a ideia de uma governamentalização da aprendizagem. Esses estudiosos esclarecem que a “[...] governamentalização da aprendizagem aponta precisamente para o que

está em jogo hoje e que nós gostaríamos de descrever aqui: que a aprendizagem se converteu em um assunto tanto de governo como de autogoverno”. A partir disso, podemos pensar que há uma governamentalização da aprendizagem no momento em que o sujeito torna-se capaz de governar a si mesmo a partir das aprendizagens que ele construiu e que incluem dimensões relacionais da vida humana. Por conclusão, é possível perceber a centralidade que a aprendizagem assume contemporaneamente como instrumento para a efetivação do governo de si, ou das práticas de condução centradas no si mesmo.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ANDAMENTO DA PESQUISA

Neste artigo, argumentamos que os discursos da inclusão escolar articulados aos discursos da avaliação têm produzido efeitos do que entendíamos por conhecimento escolar e ampliado o próprio conceito de aprendizagem. Ao enfatizar a condução das condutas, as formas de ser e de se comportar na escola como central nos currículos escolares que se pretendem inclusivos, percebemos uma redefinição do que até então era definido como conhecimento escolar. Aprender se relacionar, a agir adequadamente em determinadas situações e a conduzir suas ações em prol de uma ordem moral e pedagógica são ações que assumem a centralidade dos processos de aprendizagem contemporâneos. Com isso, enfatizamos que na atualidade vivemos um alargamento do próprio conceito de aprendizagem que passa a incorporar outras dimensões da vida humana, sendo utilizado como forma primordial para o governo dos sujeitos. Um governo que se exerce primordialmente pelas técnicas de si, ou seja, pelas técnicas que cada sujeito exerce sobre si mesmo por meio das aprendizagens que efetiva no convívio escolar. Eis a aprendizagem como operadas das formas de governo contemporâneas.

Essas discussões são achados iniciais de uma pesquisa em andamento que tem a pretensão de contribuir com o debate acerca da inclusão e da avaliação nos contextos escolares contemporâneos. Nessa primeira parte da pesquisa, como já mencionando, analisamos discursos que circulam amplamente na atualidade e tem definido verdades sobre o tema em questão. Nesse momento, olhamos mais detidamente para os afeitos pedagógicos que tais discursos podem estar produzidos. Na continuidade da pesquisa, pretendemos analisar como esses discursos sobre a inclusão escolar vêm produzindo subjetividades docentes contemporâneas e regulando as práticas de ensino efetivadas nas escolas públicas de um município localizado no extremo sul do Estado.

REFERÊNCIAS

- ANADON, Simone Barreto. GARCIA, Maria Manuela Alves. **Trabalho escolar e docente nos discursos oficiais na revista “Nova Escola”**. Pelotas: Cadernos de Educação – FAE/UFPEl, 2005. p. 133-145.
- COLLOR DE MELLO, Fernando. **Pronunciamento do Presidente Fernando Collor de Mello em Reunião Ministerial pelos direitos da criança, em 31 de maio de 1990**. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>>. Acesso em 17 jan. 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: Curso no Collège de France: 1977 – 1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France: 1978- 1979. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FRANCO, Itamar. **Discurso do Senhor Itamar Franco, Vice- Presidente da República, no exercício do cargo de Presidente da República, na cerimônia de posse ministerial, no Palácio do Planalto, em 5 de outubro de 1992**. Brasília: Presidência da República, 1992. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>>. Acesso em 17 jan. 2012.
- LAZZARATO, Mauricio. **La fabrique de l’homme endetté**: essai sur la condition néolibérale. Paris: Éditions Amsterdam, 2011.
- LOPES, Maura Corcini. **Inclusão Escolar**: desarrumando a casa. Jornal NH – Suplemento NH na Escola, Novo Hamburgo, p.2, 12 nov. 2005.
- LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Eli Henn. **Quando o “estar junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão**. UNISINOS, São Leopoldo. Disponível em <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>>. Acesso em 17 jan. 2012.
- MARÍN-DIAZ, Dora. NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Educar es gobernar**: In: SALCEDO, Ruth Amanda Cortés; Marín-Díaz, Dora Lilia. *Gobernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas*. Bogotá, Comlombia: IDEP, 2009. p. 127-151.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documentário sobre inclusão escolar**, 2009. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=4vSWgR3sobw>>. Acesso em 17 jan. 2012.

NOVA ESCOLA. **Incluir para humanizar**. São Paulo: Editora Abril, Nov/1997.

NOVA ESCOLA. **A escola que é de todas as crianças**. São Paulo: Editora Abril, Maio/2005.

NOVA ESCOLA. **Inclusão é hora de aprender**. São Paulo: Editora Abril, Out/2007.

NOVA ESCOLA. **Inclusão: todos aprendem quando as crianças com deficiência vão à escola junto com outras crianças**, Edição Especial. São Paulo: Editora Abril, Nov/2007.

NOVA ESCOLA. **A inclusão que ensina**. São Paulo: Editora Abril, Edição Especial Nº 24, Jul/2009.

POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no Brasil**. In: THOMA, Adriana da Silva. HILLESHEIM, Betina (Orgs.). Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 19-31.

SARNEY, José. **Pronunciamento do Presidente José Sarney no lançamento do programa gente legal da LBA, em 1º de março de 1988**. Presidência da República, 1988. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>>. Acesso em 17 jan. 2012.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironia del dispositivo de aprendizaje. Tradução de Carlos Ernesto Noguera-Ramirez. In: Smeyers, Paul.; Depaepe, Marc. (Eds.) **Educational Research (3): the educationalization of social problems**: Springer, 2008, p. 191-204

TRAVERSINI, Clarice Salete. BALEM, Nair; COSTA, Zuleika. Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino? **V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes** - 20 a 22 de agosto de 2007. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. CD-ROM

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: **Revista Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, n.º 7, set/dez, 2008.