

# EXPERIÊNCIA: A visibilidade do “aluno do apoio”

*Carla Clauber da Silva Ropelato<sup>1</sup>*

## Resumo

O presente texto tem como objetivo problematizar as ações desencadeadas pelas políticas públicas para minimizar o fracasso escolar nas séries iniciais e que encontra no aluno o alvo de sua austeridade. Para tanto, analiso o Programa de Apoio Pedagógico, compreendido como uma máquina ótica que visa normalizar os alunos que se encontram em situação de fracasso escolar.

## Abstract

The objective of this article is to discuss the actions initiated by public policies to minimize educational failure in elementary schools, the negative effects of which principally affect students. For this purpose, we analyze the *Programa de Apoio Pedagógico* (Pedagogical Support Program), understood as a tool for helping students who find themselves in a position of school failure.

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e professora colaboradora da Universidade de Joinville (UNIVILLE).  
Email:  
juliarop@terra.com.br

## Palavras-chave

Programa de Apoio; normalização; experiências de si.

## Key-words

Program for at-risk students; improving performance; experiences of self.

## Para início de conversa...

Este não é um trabalho que retrata o resultado de uma pesquisa, se por isso o compreendemos como um gênero discursivo que pretende reorientar as formas dominantes de pensar o sujeito da escolarização. Quem sabe pudéssemos designá-lo como um “acontecimento” – movimentos de (des)territorialização que atravessam o sujeito da escolarização. Um exercício do pensamento que designa trabalho de reflexão sobre a matéria da experiência, trabalho de escrita, trabalho da escrita sobre a reflexão e trabalho da leitura e da escrita. Uma tensão do ausente com o possível, momento de exteriorização e de interiorização. Exercício de pensamento que encontra na escritura de Foucault a possibilidade de problematizar e dialogar com as formas convencionais de experienciar a escolarização. Analisarei os sentidos/efeitos que o processo de normalização podem produzir às subjetividades de alunos das séries iniciais que, na perspectiva da escola, não aprendem. Uma análise que escolherá o dispositivo: Programa de Apoio Pedagógico – programa que visa a minimização do índice de repetência nas séries iniciais e a correção do fluxo escolar no Ensino Fundamental – como um dispositivo que constrói, regula e media a experiência de si. Dispositivo que (re)elabora a relação reflexiva do aluno consigo mesmo. Uma experiência na qual o sujeito é um território de passagem, um sujeito ex-posto ao processo de normalização e que modificando sua relação consigo mesmo vive uma forma particular de ser aluno, isto é, o aluno do Apoio.

## Iniciando a pesquisa

Tomemos a fala de um aluno de doze anos, cursando as séries finais do Ensino Fundamental: “Eu vou pra escola pra quando eu crescer eu ser igual às pessoas grandes e poder trabalhar”, e “[...] quando eu não sabia ler e escrever, eu me sentia um nada”. (grifo meu). Este depoimento expressa o porquê é necessário ir à escola. É um aluno que se encontra em situação de fracasso, pois embora não se encontre em defasagem idade-série, não domina o código escrito de forma convencional. Para resgatar aprendizagens que pela lógica do sistema educacional deveriam ocorrer nas séries iniciais, recebe aulas de reforço, realizadas pela Orientadora Educacional de sua escola.

A fala desse aluno oferece também dizibilidade para as múltiplas relações que se podem estabelecer entre as diversas singularizações do ser, isto é, a relação de um aluno atrelada a sua condição de criança que virá a ser um adulto ou mesmo de vir a ser um trabalhador, ou de sua relação com a questão de gênero; ser menino ou ser uma menina; ou sua condição de ser também filho ou filha.

Porém, optarei em abordar tal problemática a partir do aluno. O objetivo será o de compreender os sentidos/efeitos que a “marca da escolarização” produz em suas subjetividades, isto é, uma marca que se compreende enquanto condição de vir a reconhecer-se como: “... igual às pessoas grandes”.

Larrosa (2000, p.42) propõe que a análise sobre as práticas pedagógicas, nas quais se “produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesma”, possibilita “pensar de outro modo” sobre as relações pedagógicas. Tais práticas, aparentemente tão díspares, em diferentes espaços educativos, apresentam similaridade surpreendente quando se fixam na forma do dispositivo, como no caso da pedagogia. O Programa de Apoio Pedagógico, espaço escolhido para exercer a atividade de analisar, problematizar, observar, narrar, dialogar, controlar, regular, se constituirá também como uma experiência. Nesta, procurar-se-á (re)elaborar, modificar e construir uma “possível compreensão” sobre os sentidos/efeitos que as ações, desencadeadas pelas Políticas Públicas podem produzir às subjetividades dos alunos que se encontram em situação de fracasso escolar. Ações que se traduzem em práticas pedagógicas e que se impõem aos alunos. São experiências que se desdobram e medeiam a relação do aluno consigo mesmo, as quais lhe permitem efetuar uma série de operações que modificam sua relação consigo mesmo, isto é, a experiência de si.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as formas estabelecidas para a relação do sujeito consigo mesmo são construídas de forma descritiva e normativa. Ao caracterizar a pessoa ou, mais especificamente, na medida em que se estabelece e define o que é ser cidadão e o modo de ser homem, as relações assumem uma dimensão normativa. Inserido neste contexto, o Programa de Apoio Pedagógico captura os alunos em situação de fracasso escolar, em um complexo processo de normalização, no qual se “entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade as quais se constitui sua própria interioridade”, configurando-se em um dispositivo que produz formas de experiências de si, nas quais “os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular”. (LARROSA, 2000, p. 43)

As próprias ações desencadeadas pelas políticas públicas atribuem aos sujeitos não escolarizados a condição de sujeitos menores que inferem na produção de sentidos e efeitos sobre os sujeitos sem escolaridade em nossa sociedade, ao mesmo tempo em que (re) aparecem as campanhas em prol da educação, como as ações que procuram superar os grandes índices de analfabetismo. Afirmam, também, que a escolaridade é o que garante as condições mínimas de equidade e de acesso à cidadania<sup>2</sup>.

A perspectiva de focar nosso olhar no interior da escola como um espaço cultural, engendrado, em relações de poder, exige duvidar do natural e considerar que a diferença é uma construção feita a partir de práticas normativas, que institui, produz e demarca por meio de um processo simbólico e discursivo, “a identidade” de cada um.

Atualmente, a escola passou a constituir-se em uma paisagem tão natural como o ar que respiramos. Pode-se afirmar que a instituição escola se naturalizou de tal forma que “nem sequer tomamos consciência de ser de sua existência, da sua

<sup>2</sup>Diagnóstico da situação Educacional. Brasília: MEC, 2000, p. 9.

contingência, de sua possível provisoriedade”, e “das funções que cumpriu, cumpre ou poderia cumprir, dos significados que tem na vida das pessoas, nas sociedades e nas culturas”. (SACRISTÁN, 2001, p.11)

A escola moderna, desde seu início, exerceu uma ação distintiva. Através da marca da escolarização, ela diferenciou os que nela entravam dos outros, aqueles que a ela não tinham acesso. Separou os adultos das crianças, os católicos dos protestantes, os negros dos brancos, os índios dos não índios, os moços dos velhos, os imigrantes dos nativos. Diferenciou-se também para as classes sociais, para as diferentes etnias e separou os meninos das meninas. Engendrada em múltiplos e discretos mecanismos, a escola imprime a “marca distintiva” sobre os sujeitos, escolariza e distingue o corpo da mente. Ela delimita o espaço, afirma o que se pode ou não fazer; ela separa, institui o lugar que se pode ocupar, controla e regula a ação de cada um.

A investigação sobre o dispositivo de normalização do aluno no Programa de Apoio Pedagógico compreende que a “norma” convida cada indivíduo a reconhecer-se diferente dos outros; “encerra-os no seu caso, na sua individualidade, na sua irredutível particularidade”. Reafirma aos escolarizados os seus valores e, para aqueles que não a possuem, a negação de sua diferença. Compreende-se, deste modo, que os sentidos produzidos no contexto atual da sociedade refletem a fabricação de uma nova anormalidade, mais especificamente, uma nova máscara, que identifica os alunos que são escolarizados, mas que não possuem a marca da “qualidade total”. Alunos que não exprimem em seus gestos e suas atitudes a marca desejada pela nossa sociedade.

Desse modo, a Sala de Apoio insere os alunos no interior de certos aparatos de objetivação, isto é, modos que se produzem para que seja um aluno competente, mas também engendrados em processos de subjetivação que atravessam seu corpo para gravar-se em sua consciência. Subjetivação que se define pelos “encontros de corpos”, um corpo que se mistura nos encontros de vários corpos: químico-físicos, biológicos, corpos de linguagem, tecnológicos. Subjetivação compreendida enquanto “um processo de composição de modos de vida que se realiza no domínio dos encontros de corpos<sup>3</sup>”, na conquista de um “governo de si”, isto é, como uma “dobra do lado de fora”; um lado de fora que se desdobra na interioridade do sujeito, atuando sobre si mesmo. Efeito produzido pela subjetivação que se instaura na forma de um duplo ou na relação do sujeito consigo mesmo, na qual a dobra torna-se um “dentro” sem deixar de ser “fora” e sem tornar-se simplesmente “dentro” (SILVA, 2000, p. 45).

Assim, ao conceber o Programa de Apoio Pedagógico, enquanto um modo de subjetivação que se embaraça nas relações de poder-saber sobre os indivíduos, compreender-se-á que este dispositivo se insere num território de caça para estas relações, produzindo aos sujeitos novas experiências, novas relações consigo mesmo, novos nomes, pois seu ponto de parada é a própria subjetividade do sujeito. Ser capturado por esse Programa significa também ser um aluno de um modo particular, isto é, ser também um aluno do Apoio.

<sup>3</sup> JÚNIOR, H. R. C. **Foucault e Deleuze em co-participação no plano conceitual**. Rio de Janeiro. Editora: DP&A, 2002, p.190.

## No rastro do “estranho”

Sob os slogans presentes na educação “Todos na Escola” e “Escola de Qualidade para Todos”, o Programa de Apoio Pedagógico (PAP) apresenta-se, como um dispositivo que pretende garantir a efetivação de uma maior qualidade para todos. O PAP emerge num contexto de mudanças e como uma possibilidade de reverter o índice de reprovações nas séries iniciais, gerando esperanças de “boas novas”. Ele é um programa que, conforme destacado em seu projeto, destina-se aos “alunos de 1ª série, que ao longo de seu processo de aprendizagem, vêm apresentando morosidade considerável na aquisição de conceitos gerais, apesar da intervenção sistemática e interativa do professor, no espaço escolar”<sup>4</sup>.

Um Programa que encontra sua legitimação nas Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico<sup>5</sup>, o qual oferece indicações para as áreas do desenvolvimento infantil a serem trabalhadas, com vistas ao progresso global dos alunos<sup>6</sup>, na certeza de que “a natureza das disfunções na aprendizagem deve ser considerada como conseqüência de inúmeros fatores, e não como a causa primeira do fracasso escolar”, justificando que “as dificuldades de aprendizagem podem ser superadas quando os alunos são estimulados e aceitos” (MEC, 1994).

Uma busca incessante à concretização do ideal de “educação de qualidade para todos”. Ideal que funciona como uma utopia, na medida em que se configura em torno de certos pontos de chegada e que põe em marcha estratégias, desencadeia ações para alcançar o objetivo almejado.

Ganha visibilidade nessas ações, a estratégia de depositar nos alunos a responsabilidade pelo afastamento do ideal que se proclama e como são nomeados, quando se constata os diferentes endereçamentos dos dispositivos de normalização. Alunos que sob diversos pseudônimos - “alunos que apresentam morosidade considerável na aquisição de seus conhecimentos”, - “alunos com necessidades educativas especiais”, - “os alunos que se encontram em atraso em relação à idade regular”, - “alunos provenientes das camadas populares” são apontados como os responsáveis pela desordem. Nomes que lhes são atribuídos como se lhes fossem próprios. Nomes que os posicionam para si e para os outros, que são fabricados e engendrados em relações de poder, de saberes, de normas e valores que singularizam sua multiplicidade e que se encontram lá onde não estão, na imagem idealizada, na utopia do espelho:

O espelho, afinal, é uma utopia, pois é um lugar sem lugar. No espelho, eu me vejo lá onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá longe, lá onde não estou, uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite me olhar lá onde não estou ausente: utopia do espelho. (FOUCAULT, 2001, p. 415).

Nomes que também podem ser considerados uma heterotopia, na medida em que esses alunos são capturados pelo processo de normalização; são identificados,

<sup>4</sup> Prefeitura Municipal de Joinville. Projeto de Implantação do Programa de Apoio Pedagógico. Secretaria Municipal de Educação. Joinville, 1997.

<sup>5</sup> MEC. Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Aula Apoio Pedagógico Específico. O respectivo documento contém as grandes linhas programáticas para o funcionamento das Salas de Apoio Pedagógico, com o objetivo de oferecer atendimento especializado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

<sup>6</sup> Não tratarei em detalhes o aspeto metodológico utilizado o PAP, embora sua linha programática revela que a abordagem psicofuncional continua sendo válida. Tal abordagem concebe a aprendizagem da leitura e da escrita como o resultado de uma série de habilidades: motricidade, percepção, memória.

categorizados, hierarquizados e ganham materialidade. Eles existem nas estatísticas, nas salas de aula, nos programas de recuperação, nos discursos que alegam publicamente que é necessário ajudá-los, respeitá-los, valorizá-los. Alunos que sofrem os efeitos deste processo e que aprendem a se olhar, a se narrar, a se constituir no espaço onde não estão, pois o efeito retroativo do espelho permite que o olhar retorne a si mesmo, dirigindo e controlando.

Parece que essa busca incessante pela ordem, para que “*todos aprendam tudo*”, paradoxalmente produz também a multiplicidade de outros nomes, de outras ações que, sob o mesmo solo - isto é, o da ordem - não conseguem capturar o “estranho”. Este escapa, gerando desconforto, adquirindo outras formas, multiplicando-se, deixando seus próprios defensores confusos e dando visibilidade para si, sobre seu próprio fracasso, sua fraqueza, sua infinita limitação. Este “estranho” em sua multiplicidade causa desconforto, desorienta pela sua indeterminação, sua ilogicidade, sua incongruência, sua indefinibilidade, sua incoerência, sua constante inconstância e pela sua agilidade em nunca se deixar capturar, em nunca querer se apresentar, em não se deixar ver. Porém, ao mesmo tempo em que não se dá a conhecer, continua incessantemente existindo.

Na acelerada e ininterrupta ânsia de apresentar e capturar o “estranho”, a Modernidade põe em marcha seu projeto de normalizá-la, produzindo a grande família indefinida que Foucault (2000) denomina como *os anormais*, o “outro”, aquele que causa estranhamento, que coloca em risco o projeto da Modernidade: o sonho da pureza. A pureza como uma visão de ordem, de colocar as coisas em seus devidos lugares, de nomear o indeterminado, de limpar a sujeira.

Talvez, neste momento, a pergunta a ser feita seja: mas o que a Modernidade solidifica, nomeia, disciplina, fabrica, determina, já que o “outro” é sempre um devir? Se recorrer a Larrosa (2002), Skliar (2001), Veiga-Neto (2001), pode-se afirmar que a Modernidade nomeia a si mesma. Para Larrosa (2002) por exemplo, a compreensão apresenta uma estrutura reflexiva, como um movimento de ida e de volta, na medida em que toda compreensão é sempre um retorno. O “outro” seria o crescimento da própria compreensão de si mesmo ou, dito de outro modo, a autocompreensão que se dá pela compreensão do outro:

Desde ponto de vista, quem sabe a loucura não seja senão o outro em relação ao que a razão constrói na imagem que tem de si mesma, quem sabe a infância não seja senão o outro em relação ao que a fase adulta constrói na imagem que tem de si mesma, e quem sabe os estrangeiros não sejam senão os (culturalmente) outros em relação ao que nós estamos empenhados a fabricar sobre a imagem de nós mesmos, de nossa cultura e de nossa casa para que possamos reconhecer-nos de uma forma relativamente confortável<sup>7</sup>. (LARROSA, 2002, p. 68).

Nesta perspectiva, pode-se compreender que trazer o estranho para perto significa, antes de tudo, trazê-lo para o âmbito do mesmo. A partir da constatação da diferença, situá-lo como um desvio da norma, para assim discipliná-lo, garantindo a legitimidade do projeto da Modernidade. Como afirma Veiga-Neto (2002, p.113), a dicotomia operada pela oposição faz com que o outro não se identifique com o mesmo, onde quem opera a dicotomia “é aquele que fica com a melhor parte”, neste caso “é o próprio mesmo

<sup>7</sup> Tradução minha.

## Máquina ótica: a sala de apoio pedagógico e a visibilidade do “outro”

A Sala de Apoio é compreendida como uma estratégia que se impõe para a captura do “estranho” e fabricação do aluno do apoio. Máquina ótica<sup>8</sup>: um lugar que oferece a necessária visibilidade aos alunos que devem ser normalizados e enquadrados de acordo com a utopia almejada. Entrelaça-se com os processos de objetivação, na medida em que estão presentes as práticas de disciplinamento que visam torná-los alunos competentes e capazes de aprender tudo o que lhes é exigido. Entrelaçada também em processos de subjetivação, na medida em que tende a aprisionar o sujeito a uma identidade determinada.

Pelas práticas de disciplinamento, a individualidade ganha produtividade, como efeito e objeto do poder e saber sobre o aluno. Um trabalho ininterrupto que sutilmente regula, marca e determina as possibilidades e limitações de cada um. Cada indivíduo é associado a um ponto preciso sobre ele, ao mesmo tempo em que é classificada, hierarquizada, nomeada, solidificada e materializada sua diferença. As disciplinas criam lugares complexos, arquiteturais, funcionais e hierárquicos. Foucault (2000) as define como espaços que realizam a fixação, marcando os lugares que os indivíduos devem ocupar na hierarquia do que foi estabelecido, garantindo obediência e fornecendo a necessária economia do tempo e dos gestos.

A Sala de Apoio permite produzir no aluno um estado permanente de visibilidade, funcionando como uma máquina ótica de fazer experiências, modificando o comportamento, treinando e recuperando os alunos. Um lugar útil, já que vigia os comportamentos, acompanha o desenvolvimento de cada aluno, impõe-lhe reparações, qualificando e/ou desqualificando, pois ao se pôr a diferença, é possível dar-lhe a necessária visibilidade. Nas diretrizes para a implantação da Sala de Apoio Pedagógico destaca-se que as escolas devem “organizar, nas unidades do ensino regular, espaço físico adequado para a implantação de salas de apoio pedagógico, **visando o atendimento especializado a alunos com dificuldades de aprendizagem**, principalmente os das séries iniciais”. (MEC, 1994, p. 31) [grifo nosso].

Os alunos que são distribuídos nas Salas de Apoio estão vinculados a posições definidas, que permitem uma codificação minuciosa de suas atividades, adquirindo um caráter de funcionalidade e produtividade. Os alunos que passam a frequentar a Sala de Apoio Pedagógico “deverão receber atendimento diário com duração de duas horas”, no “horário oposto ao ensino regular, perfazendo um total de dez horas semanais”, onde o trabalho a ser desenvolvido deve possibilitar “novas oportunidades ao aluno para que o mesmo possa apropriar-se do conhecimento”.

Trata-se de uma individualidade compreendida como celular e orgânica, na medida em que os alunos são integrantes de um mecanismo produtivo, no qual

<sup>8</sup> FOUCAULT, em *Vigiar e Punir*, atribui entre e para além de outras coisas, a prisão, o hospital e a escola como máquinas de ver, isto é, lugares que dão e fornecem a necessária visibilidade às pessoas que capturam.

é fabricado para ser ativo, útil, visando uma melhor qualidade na educação. Assim, assume também uma individualidade genética, imbricada no progresso da sociedade, na gênese do indivíduo, uma macro e uma microfísica do poder que “permitem a integração de uma dimensão temporal, unitária e cumulativa no exercício do controle e nas práticas de dominação” (FOUCAULT, 2000, p. 136). O indivíduo, em sua memória e em seu corpo exercitado, detém a capacidade de reter durações temporais, articulá-las e transmiti-la a outras atividades.

Os professores que ensinam os alunos que freqüentam a Sala de Apoio Pedagógico, necessitam “planejar ou executar atividades, com vistas a superação das dificuldades, desenvolvendo-lhes o potencial, melhorando, conseqüentemente, seus desempenhos” (MEC, 1994, p.5). Os mecanismos disciplinares partem do princípio de que é possível extrair forças de todos os momentos da vida de um indivíduo, e os alunos devem ser exercitados “em todas as áreas do desenvolvimento infantil, com vistas ao progresso global do aluno”. A individualidade também é combinatória, isto é, o disciplinamento produz um indivíduo que deve ser considerado como componente de um conjunto, pois as “disciplinas não são simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente”. (FOUCAULT, 2000, p. 138)

Bauman (1999) afirma que a classificação consiste em atos de incluir e excluir, nos quais o desempenho é medido pela clareza das divisões, agindo como uma espécie de arquivo espaçoso, confinando cada pasta e cada item num lugar próprio, separado. Cada ato nomeador/classificador permite “dividir o mundo em dois: entidades que respondem ao nome e todo o resto que não”, já que “certas entidades podem ser incluídas- tornar-se uma classe, apenas na medida em que outras entidades são excluídas.” (BAUMAN,1999, p.11)

Para Foucault (2001), os lugares são históricos, contingentes, heterogêneos e exteriores: “[...] o espaço no qual vivemos, pelo qual nós somos lançados, fora de nós mesmos, o qual se desenrola precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo e de nossa história, este espaço que corrói e nos sulca é ele mesmo um espaço heterogêneo” (FOUCAULT, 2001, p.415)

Nesse sentido, a fabricação de um espaço social definido pelo posicionamento que controla e enquadra os indivíduos, diferentemente do modelo da exclusão, foi substituído pelo modelo da inclusão. O modelo da lepra foi substituído pelo modelo da peste. Este último consiste, conforme Foucault (2002), em uma grande invenção do século XVIII: a invenção das tecnologias positivas. Passamos de um poder que exclui para um poder positivo, que fabrica, que observa, que se sabe e que se multiplica a partir de seus próprios efeitos. Esse dispositivo é desencadeado pelo poder da norma. O modelo do indivíduo expulso para purificar a comunidade, segundo Foucault (2002), acabou desaparecendo, a grosso modo, entre o fim do século XVII e início do século XVIII. Em compensação, outro modelo foi reativado, um modelo tão antigo quanto o da exclusão - trata-se do problema da peste e do policiamento da cidade empesteadas – que é modelo da inclusão do pestífero. Este autor descreve que havia uma circunscrição, encerrava-se certo território, na qual era objeto de análise sutil e detalhada, de um policiamento minucioso, realizado por meio de hierarquia, da

vigilância, pelo olhar e pelo poder contínuo, em que tudo era sistematicamente registrado. Um exame perpétuo no qual cada indivíduo era avaliado incessantemente com o objetivo de saber se estava conforme a regra.

Nesta perspectiva, pode-se compreender que o processo de inclusão encobre a assimetria das relações de poder. A dicotomia cria a ilusão de simetria para que se possa, num primeiro passo, colocar em marcha a operação de ordenamento:

...é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re) conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho. É claro que aquele que opera a dicotomia, ou seja, quem parte, é aquele que fica com a melhor parte. Neste caso, a melhor parte é do mesmo ou, talvez seja melhor dizer: é o próprio mesmo. (VEIGA-NETO, 2001, p. 113).

A dicotomia é uma testemunha do poder diferenciador, na medida em que geralmente se esconde por trás de um dos membros da oposição, em que o segundo membro é a exteriorização do primeiro - degenerado, exilado, suprimido, nomeado, solidificado:

A normalidade é o outro da norma, o desvio é o outro do cumprimento da lei, a doença é o outro da saúde, a barbárie o outro da civilização, o animal o outro do humano, a mulher o outro do homem, o forasteiro o outro do nativo, o inimigo o outro do amigo, “eles” o outro de “nós”, a insanidade, o outro da razão, o estrangeiro o outro do súdito do Estado, o público leigo o outro dos especialistas. (BAUMAN, 1999, p. 22).

Deste modo, pode-se compreender a Sala de Apoio Pedagógico como uma circunscrição, mas também como um lugar que hospeda aqueles que são considerados maléficos. É uma hospedaria que se apresenta como hostil, na medida em que a normalidade está contida na necessidade e na própria casa que oferece a hospedagem, isto é, na própria existência da Sala de Apoio. Cria-se sua necessidade e, ao mesmo tempo, sua tarefa e existência; ou seja, a de reparar. Ela encerra o aluno em um espaço de oposição, transportando e transformando a sua negatividade em positividade, na medida em que se coloca como referência para dirigir o ensino bem sucedido. Atua como uma amarra, que impede que o “outro” seja outra coisa para além do que ele é - um anormal - já que a negatividade do “outro” é seu alimento de sobrevivência. Uma hospedagem que seleciona, classifica e convoca os seus pertencentes para ocuparem seus devidos lugares. Este espaço, a Sala de Apoio, apresenta-se como uma forma de objetivação, uma vez que tem à mão uma tecnologia política do corpo, fazendo do indivíduo seu ponto de aplicação, já que se constitui um meio para a imersão das práticas disciplinares, para a produção de um sujeito útil.

Foucault (2000), em **Vigiar e Punir**, argumenta que a prisão, forma privilegiada de punição a partir do século XVIII e início do século XIX, não tardou em ser duramente denunciada como um fracasso da justiça penal, pois não diminuiu o índice de criminalidade. A detenção provoca a reincidência; a prisão fabrica delinquentes pelo tipo de existência que lhes impõe. Dentre as estratégias incluídas nas diretrizes para o encaminhamento dos alunos à Sala de Apoio, pode ser citada a seguinte:

esgotados os recursos educacionais no ensino regular, e persistindo as dificuldades para aprender, deve o aluno ser encaminhado à Sala de Apoio, durante um ano no máximo, e caso seja necessário, o aluno deve ser submetido a diagnóstico diferencial, por equipe multidisciplinar, cogitando-se de seu atendimento em educação especial. (MEC, 1994, p. 19) [grifo nosso].

O ideal que se pretende alcançar, a minimização do índice de repetência, a possibilidade de tornar os alunos capazes de aprender todos os conteúdos, que sejam cidadãos úteis e produtivos à sociedade, que tragam as marcas exigidas por esta sociedade e que a representem em sua magnitude e perfeição, pode ser denominado como utopias: posicionamentos sem lugar real. Dito de outro modo, são “posicionamentos que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa”, como sendo, “a própria sociedade aperfeiçoada ou é o inverso da sociedade, mas, de qualquer forma, essas utopias são espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais” (FOUCAULT, 1984, p. 415).

Em oposição às utopias, há também as heterotopias. Lugares reais, efetivos, que são fabricados pela sociedade, nos quais os “posicionamentos reais que são apresentados, são contestados e invertidos”. Heterotopias fabricadas pela Modernidade e que Foucault denomina de “heterotopias de desvio”, ou seja, “a qual se localiza os indivíduos cujo comportamento desvia em relação à media ou à norma exigida”. Nesta perspectiva, as Salas de Apoio são heterotopias, isto é, lugares que são ocupados pelos alunos que não apresentam o desempenho desejado e esperado. Estes alunos diferenciam-se dos demais, isto é, que “vêm apresentando morosidade considerável na aquisição de conceitos gerais”, e, portanto, devem ser encaminhados à Sala de Apoio Pedagógico. Um lugar ordenado que oferece aos alunos uma experiência na qual aprendem quem e o que são em nossa sociedade, como também a posição que ocupam. Lugares nos quais o sujeito é lançado para fora de si, permitindo sua visibilidade, sua exteriorização para si e para os outros. (LARROSA, 2000, p. 62)

A Sala de Apoio, compreendida como mecanismo que possui a propriedade de inferir, modificar e instaurar outras formas da relação do aluno consigo mesmo, se dá como um desdobramento entre o aluno e uma imagem exterior de si mesmo, produzindo o efeito do autoconhecimento. Efeito que requer uma certa exteriorização e objetivação da própria imagem, na qual ele possa se ver. Efeito que requer que os alunos sejam posicionados não como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes, pois sua contingência de sujeito os requer ativos para que se possa produzir e contribuir para a fabricação da verdade sobre si mesmo, pois o “ver a si próprio é uma das formas privilegiadas de nossa compreensão do autoconhecimento”. O olhar não é mais redutor, mas fundador do indivíduo em sua qualidade irredutível, em que o olho “torna-se depositário e a fonte da clareza; tem o poder de trazer à luz uma verdade que ele só recebe à medida que lhe deu à luz..” (FOUCAULT, 2001, p. XI)

Nesse sentido, pode-se compreender que o Programa de Apoio Pedagógico é (im)posto aos alunos, como uma condição para alcançar a igualdade, isto é, “... igual às pessoas grandes”. Uma igualdade que Rancière (2002, p.11) nos lembra que quando estabelecida como objetivo, ou finalidade, a partir da situação de desigualdade, e não como princípio, afirma-se a lógica desigualitária que a nega, isto é, de fato a posterga

até o infinito. Ele previne: “a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir”.

## Referências

- BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O mau estar na Pós Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2001.
- CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. 5. ed. ampliada, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A Dobra: Leibniz e o Barroco**. Campinas: Papirus, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Diferença e Repetição**. São Paulo: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, Brasileira, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Os Anormais**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Departamento de Letras. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Os Anormais**. 1. ed. 2. tiragem, São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- \_\_\_\_\_. **História da Loucura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O Nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Outros Espaços**. In **Ditos & Escritos III**. Estética: Literatura, pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2001.
- LARROSA, J. & SKLIAR, C. (Org.) **Habitantes de Babel: p olíticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, T. T. **O Sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Na Colônia Penal**: Paz e Terra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- MEC - **Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio**

**Pedagógico**. ed. Especial, Brasília: MEC, 1994.

MEC - **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da Diferença**. 2. ed. São Paulo: Trinta e Quatro, 2000.

RAGO, M. & ORLANDI, L. B. L. & VEIGA-NETO, A. **Imagens de Foucault e Deleuze**: Ressonâncias Nietzscheanas. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SACRISTÁN, G. J. **A Educação Obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, T. T. **Nunca Fomos Humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.) In. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aqui?. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, ano XXIII, 79, agosto, 2002.