

O CORPO COMO LUGAR DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO NA ESCOLA

THE BODY AS A PLACE OF EXCLUSION AND INCLUSION AT SCHOOL

Monica dos Santos Toledo²

Resumo

Este artigo se propõe a discutir esse caráter contraditório de promoção simultânea de inclusão e exclusão na escola por meio da reflexão sobre as práticas socioculturais voltadas para a corporeidade. O argumento central é o de que a diferença, em particular aquela vinculada à corporeidade, não pode servir como justificativa para excluir, segregar, discriminar ou alijar ninguém do direito de ser e existir com dignidade neste mundo. Para tal reflexão, é proposta uma revisão bibliográfica, trazendo ao debate alguns importantes autores que abordam a temática da corporeidade (Le BRETON, 2007; GOELLNER e LOURO *In*: LOURO, 2012), relações de poder (FOUCAULT 2007a; 2007b), exclusão e desigualdade (STHER, 2000; NARDI, 2012) e Inclusão em Educação (SANTOS, 2013; SAWAIA, 2011).

Palavras-chave: Corporeidade. Inclusão em educação. Relações exclusão-inclusão.

Abstract

This article proposes to discuss this contradictory character of simultaneous promotion of inclusion and exclusion in the school by means of the reflection on the sociocultural practices focused on the corporeity. The central argument is that difference, in particular that linked to corporeality, can not serve as a justification for excluding, segregating, discriminating or defrauding anyone of the right to be and exist with dignity in this world. For this reflection, a bibliographic review is proposed, bringing to the debate some important authors that approach the subject of corporeity (Le BRETON, 2007; GOELLNER e LOURO *In*: Louro, 2012), power relations (FOUCAULT 2007a; 2007b), exclusion and inequality (STHER, 2000; NARDI, 2012) and Inclusion in Education (SANTOS, 2013; SAWAIA, 2011).

Keywords: Corporeity. Inclusion in education. Exclusion-inclusion relationships.

² A autora é Mestre em Educação (UFRJ) e Licenciada em Pedagogia (UFF). Professora na Universidade Federal Fluminense (COLUNI-UFF), atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental e pesquisadora do FORMAR (Grupo de pesquisa em Formação de Professores, Didática e Práticas Pedagógicas)/FEUFF.

Introdução

O enfoque deste trabalho concentra-se sobre as relações de exclusão e inclusão tendo como elemento central a corporeidade, no contexto da educação. Estas relações podem ser expressas em suas diversas formas, configurando-se, muitas vezes, como ações educacionais repressoras e homogeneizantes. Partimos do pressuposto de que a escola tem papel fundamental na formação do sujeito, e isto pode se dar por caminhos distintos, inclusivos ou excludentes. Por outro lado, além do caráter repressor que a escola pode desempenhar na constituição das subjetividades, também acreditamos no seu potencial emancipador, que abra possibilidades para processos de inclusão em seu cotidiano. Para o combate ao caráter excludente da escola, é necessário, contudo, que os educadores se reconheçam como agentes promotores de relações excludentes e inclusivas, e que percebam os dispositivos e situações (por vezes sutis) por meio das quais as práticas de assujeitamento (e, portanto, de exclusão) se fazem. É preciso, ainda, reconhecer que há outros aspectos geradores de exclusão, mas que, nesta discussão, optamos pelo foco na corporeidade.

Deste modo, é proposta uma revisão bibliográfica, considerando ser de suma importância, diante desta temática, uma reflexão por parte de todos os educadores, sobre questões como: de que maneira(s) os saberes que circulam na escola podem contribuir para o assujeitamento, a disciplinarização ou a emancipação dos corpos? Como estas relações (de saberes e poderes) podem se traduzir em exclusão ou inclusão em educação?

Poderes e saberes – Relações com a corporeidade

A escola, como um ambiente amplamente permeado por relações sociais e por seu papel de formação humana, merece atenção especial no que diz respeito aos poderes e saberes que a circundam e que, nela, são produzidos. Poderes estes, que em uma análise ascendente, tal como aborda Foucault (2007a), constituem uma

circularidade, um movimento onde o Estado não é detentor de uma força que se alastra para o social, mas onde os homens, cotidianamente articulando-se, possuem certa autonomia, no que diz respeito ao seu exercício. Poderes que, afinal, constituem práticas identificáveis em meio às relações em sociedade.

Nessa perspectiva, como acontecem as relações entre profissionais, alunos ou entre todos estes, no espaço escolar? Sobre os poderes e saberes, consideraremos os elementos que dizem respeito à corporeidade e a todas as formas de exercício de poder e saber sobre/pelos corpos, compreendendo que estes podem ser fatores de exclusão e inclusão social. Le Breton (2007) nos apresenta a corporeidade como um aspecto de grande relevância ao se pensar a vida em sociedade, visto que o corpo, para o indivíduo, é o eixo de relação com o mundo e ainda, um instrumento de expressão do próprio sujeito. Sendo assim, o corpo é fator de interação, de relação e, conseqüentemente, de aprendizagem.

O indivíduo, ainda de acordo com Le Breton (2007), socializa-se através de sua experiência corporal e, nesse movimento, a partir de suas experiências no mundo, a expressão corporal é construída, moldada socialmente. Assim, é preciso considerar que as relações sociais, que são também relações de poderes e saberes – como nos apresenta Foucault (2007a) – interferem diretamente no curso de desenvolvimento de sujeitos, na sua forma de estar no mundo e com os outros:

Existir significa em primeiro lugar mover-se em determinado espaço e tempo, transformar o meio graças à soma de gestos eficazes, escolher e atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos do meio graças às atividades perceptivas, comunicar aos outros a palavra, assim como um repertório de gestos e mímicas, um conjunto de rituais corporais implicando a adesão dos outros. Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transformação em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural (LE BRETON, 2007, p. 8).

O corpo, como principal vetor de relação do sujeito com o mundo e com outros sujeitos, requer movimento (LE BRETON, 2007). Nesse sentido, considera-se que o corpo desenvolve uma linguagem (ou linguagens) própria, a partir da cultura na

qual se insere, apropriando-se dos diversos elementos que a constituem e os traduzindo de maneira única, produzindo sentidos continuamente. O corpo, em meio aos processos históricos e sociais, comunica-se e relaciona-se com o mundo, constituindo a corporeidade e sendo por ela constituído.

Entretanto, a relação supracitada precisa ser pensada a partir dos diferentes elementos que a tensionam, como por exemplo, os “marcadores sociais” que são atribuídos ao corpo nas diversas origens culturais, os padrões estéticos e de performance, as simbologias e (pré)concepções manifestadas – ou não. Estes e outros fatores podem favorecer a construção de relações de exclusão e/ou inclusão de sujeitos a partir de sua corporeidade. O corpo, como expressão e, ao mesmo tempo, aspecto constituinte da subjetividade humana, consolida uma imagem no contexto social do qual é parte, sendo (ou não) reconhecido e valorizado por si mesmo e pelos outros. Este reconhecimento, traduzido em uma legitimação, por sua vez, aparece como uma compreensão da corporeidade e dos corpos, que identifica e hierarquiza as diferenças a partir de padrões socialmente estabelecidos. Estas identificações, permeadas por ideologias e intencionalidades, aparecem reforçadas pelas instituições disciplinares (FOUCAULT, 2007b), dentre as quais está a escola. A disciplina, portanto, seria um elemento central para compreendermos as exclusões e inclusões na escola, considerando a corporeidade como principal foco sobre o qual ela incide. A escola, uma das principais instituições a exercer uma educação disciplinar, em suas práticas, pode contribuir para a (de)formação de sujeitos (e corpos) submissos e dóceis.

Em suas análises sobre os poderes na sociedade, Foucault (2007b) identifica um exercício de poder baseado na agressão, na violência física, que se converte a partir da modernidade, em práticas mais sutis, e por isso, ainda mais eficazes. A escola, acompanhando todas estas mudanças, aos poucos foi deixando de praticar uma educação punitiva, com métodos de agressão física ao aluno, como a palmatória, o ajoelhar no milho e também de agressão moral. A este tipo de poder, mais sutilmente exercido, deu-se a denominação de poder disciplinar. Se antes o alvo a ser punido sofria suplícios e mutilações, posteriormente aparecerá uma preocupação em se adestrar o indivíduo, ajustá-lo, corrigir seus erros. E mais: para além do castigo, busca-

se uma atuação no corpo do indivíduo que o torne útil, produtivo. As instituições disciplinares aderem à tarefa de produzir corpos submissos e dóceis, o que duplica os ganhos que se tem: os indivíduos disciplinados evitam cometer erros e, para completar, passam a ser melhores e mais velozes produtores.

A ideia básica de Foucault é de mostrar que as relações de poder não se passam fundamentalmente nem ao nível do direito, nem da violência: nem são basicamente contratuais nem unicamente repressivas. (...) O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo (MACHADO *In*: FOUCAULT, 2007a, p. XV).

Dentre os dispositivos identificados por Foucault (2007) no que diz respeito às instituições disciplinares, a vigilância é um dos principais, junto a outras práticas, como a sanção normalizadora e o exame. Isto é perfeitamente exemplificável através das práticas escolares. O primeiro destes instrumentos, a vigilância, caracteriza-se por uma prática hierarquizada, contínua e funcional, que visa controlar e garantir certos comportamentos desejados. Tem um cunho de observação muito específico, pois supõe um “jogo de olhares” onde o vigiado sabe que é vigiado e o que deve fazer diante desta vigilância. Assim como sabe o que não pode fazer, mesmo não percebendo a presença do vigilante, não comete erros pelo simples fato de estar sujeito, a qualquer momento a esta vigilância. Este aparelho disciplinar limitador dos corpos, concretiza-se não apenas nas ações de vigilância, mas em arquiteturas e disposições espaciais.

Retornando aos demais instrumentos disciplinadores, Foucault (2007) também se refere a uma sanção normalizadora que é descrita como um pequeno mecanismo penal, baseado num sistema duplo chamado “gratificação-sanção”, com um objetivo de não castigar, mas corrigir, reduzindo-se os desvios. Este tipo de prática estimula os “maus comportados” a se adequarem, em busca de reconhecimento, atenção, gratificação. Gera um clima competitivo entre os indivíduos (o que acontece muito nas escolas: alunos disputam a atenção da professora, o melhor lugar, a melhor nota, etc.). Brillantemente, este mecanismo impulsiona os indivíduos “desviantes” a

se normalizarem por vontade própria. Isto inclui o próprio consentimento dos indivíduos em receber e atender a certas ordens e normas, pois já fica subentendido que os que as cumprem são os que conseguem prestígio e ascensão diante dos demais grupos sociais.

E, como terceiro mecanismo de normalização temos o exame. Este é o aparelho que permite a qualificação, a classificação e, a partir destas, a punição (por meio da sanção normalizadora). Aqui, a hierarquia de poder torna-se ainda mais clara, assim como a produção de saber, fator que é avaliado seja por provas, testes, registros ou comportamentos que lhes façam correspondência. O exame permite que o professor, por exemplo, obtenha uma “devolução” daquilo que ensinou, de forma que perceberá os efeitos destes ensinamentos sobre os seus alunos. É nesta prática ritualizada que o poder disciplinar mais se revela, na combinação entre vigilância hierárquica e sanção normalizadora.

Portanto, os corpos dos indivíduos tornam-se, não raras vezes, objetos de constante vigilância, avaliação, correção e formação. Formação e não deformação explícita, como nos antigos métodos punitivos. O indivíduo é “fabricado” pelo poder disciplinar, sendo objeto de saber, apesar de sua capacidade de também produzi-lo. O poder é exercido dentro de determinada lógica, visando a defesa e a reprodução de determinado saber, um padrão, tido como um prestígio, fator de ascensão social. Quanto mais saber, mais poder. A esse respeito, destacamos a abordagem de Stehr (2000), que, ao falar sobre a desigualdade e, conseqüentemente, as exclusões na contemporaneidade, nos adverte sobre as mudanças observadas, que seriam novas dimensões da desigualdade. Hoje, um dos mais relevantes fatores de diferenciação nas condições de acesso e participação nos extratos mais elevados na hierarquia social é o conhecimento. Este conhecimento se revela como um “pacote de competências”, ou seja, modos preestabelecidos de ser, pensar e fazer, interferindo diretamente na formação e na constituição da corporeidade humana.

(...) o conhecimento tem de ser conceituado como um pacote de competências — no sentido, por exemplo, da capacidade socialmente reconhecida de um determinado agente de falar e agir (cf. Bourdieu, 1975, p. 19) — que produz diferentes benefícios (ou

ISSN 1807-6211 [Dezembro, 2018] Nº 31

custos) sociais para aqueles que são capazes de mobilizar seus recursos em situações apropriadas. A relação entre fatores cognitivos e materiais da desigualdade social se inverte: o conhecimento é que comanda o bem-estar material, seus fatores e sua extensão (STEHR, 2000, p.106).

Estas novas dimensões da desigualdade são decorrentes da centralidade que vai tomando o conhecimento em relação ao próprio mercado de trabalho e as relações constituídas a partir do neoliberalismo nas sociedades ocidentais. Os indivíduos que não se apropriam do conjunto de competências exigidas pelo mercado, são excluídos do mesmo e responsabilizados pelo próprio “fracasso” diante dos padrões e modelos estabelecidos. Mais uma vez, as diferenças são tratadas como um “problema a ser corrigido”, de modo que os corpos se tornem cada vez mais produtivos, diante das demandas socioeconômicas.

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 (FOUCAULT, 2007b, p. 177).

A escola homogeneiza quando impõe o uso de uniformes aos alunos, quando define padrões de comportamento desejável, quando controla o tempo destes alunos, não considerando a temporalidade de cada um, quando lhes propõe atividades idênticas, desconsiderando a diversidade de corpos e subjetividades. Mas os diferencia de maneira desigual quando identifica, classifica e rotula alunos “desviantes”, os chamados “incômodos”, atribuindo aos mesmos, um “status” de “alunos-problema”. O currículo escolar deve ser destacado como um importante elemento de exclusão, pois, como nos advertem Akkari e Santiago (2015), a seleção de conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem podem enfatizar ou omitir contextos específicos, que favoreçam ou desfavoreçam determinados grupos sociais. Tudo isto corrobora com o que Sawaia (2014) denomina “dialética exclusão/inclusão”, contribuindo para a formação de *“subjetividades específicas que vão desde o sentir-se excluído até o sentir-se discriminado ou revoltado”* (SAWAIA, 2014, p.09). A exclusão, nesta acepção, é um processo inerente a um sistema de múltiplas dimensões, a saber, materiais, políticas,

sociais, subjetivas. Em sua complexidade, a exclusão não se constitui como algo inerte, mas articulada dialeticamente ao seu oposto, a inclusão. Falar em inclusão é reconhecer que a sociedade é permeada por processos e relações excludentes.

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (SAWAIA, 2014, p.08).

Importante sinalizar que, afinal de contas, estas relações de poderes e saberes, de exclusão e inclusão dos/sobre os corpos têm como pano de fundo a constituição do sujeito. Um sujeito que, nas diferentes relações de poder, constitui e é constituído em sociedade, por meio de sua corporeidade, múltipla e complexa (LOURO, 2012). Nesse sentido, propõe-se que se construam novas formas de subjetividade. É necessário, portanto, olhar as situações com disposição à reflexão, mantendo uma abertura às diferenças que são socialmente intrínsecas. Diferenças importantes à escola, para que haja trocas de experiências e saberes, em lugar de serem entendidas como problemas à aprendizagem e à participação. Lutar por uma valorização das diferenças, em meio a toda pressão para que todos se adequem aos padrões “normais” da sociedade, é um grande desafio.

As diferenças como justificativa de exclusão e inclusão

Pensar a diversidade no que diz respeito à corporeidade, nos leva a colocar em “xeque” determinados marcadores sociais que em determinados contextos, são atribuídos de maneira pejorativa ou depreciativa a sujeitos que, como já exposto, são diferentes em suas características, justamente pela condição múltipla e heterogênea que é própria da humanidade. Somos diferentes em características, mas iguais em humanidade e em valor, o que é reiterado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Somos diferentes em nossas características, experiências e

trajetórias de vida, mas não podemos admitir a desigualdade que se revela na naturalização das condições sociais desvantajosas, pois isto que gera uma visão distorcida de Direitos Humanos, fundamentada na ideia de mérito e de esforço individual, responsabilizando os sujeitos por seu próprio “fracasso”.

Sob o argumento da equidade (justificativa legal do direito de cada um), reproduz-se o pressuposto fundamental da sociedade burguesa, fundado no reconhecimento da necessidade da desigualdade e/ou das distintas capacidades, para o equilíbrio das funções exercidas na sociedade (GUHUR, 2003, p.39).

Não são um acaso as comuns dificuldades das escolas em lidar com questões relacionadas a gênero, sexualidade, deficiências e diferenças culturais e étnicas. Estes temas, uns mais, outro menos diretamente, se vinculam à corporeidade e permeiam o imaginário social sob um enfoque ainda superficial e distorcido. Como pensar o lugar da diferença em meio às demandas por competências individuais padronizadas? Como pensá-las sem torná-las nas desigualdades acima descritas? Em meio às normatizações que se fazem presentes na escola e na sociedade, percebemos a questão da diversidade ainda como uma barreira e, como apresenta Nardi (2012), uma barreira difícil de ser transposta diante da força dos dispositivos que atuam na formação humana. Não é que a diversidade seja, em si mesma, a barreira, mas sim o modo como a sociedade as vê: como barreiras, desvantagens, posições inferiorizadas de sujeitos, coisas que fogem às convenções e saberes já constituídos e, por isso mesmo, desafiam-nos a rever nossos conceitos. E a escola reproduz isso; afinal, estas dificuldades se refletem, inclusive, na formação docente, o que transparece nos ainda presentes melindres em lidar com a temática da inclusão. Esta discussão, de acordo com Nardi (2012), é supostamente aceita no “repertório do politicamente correto” (p.76), mas cotidianamente, é percebida como uma dificuldade em lidar com a diversidade e repensar o modelo disciplinar.

As teorias educacionais e as inúmeras disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco ou nada dizem sobre os corpos e os prazeres das/os estudantes. Aparentemente, a formação é incorporada como se centrada em ideias e conceitos, entretanto, a preocupação com o corpo e com sua utilização sempre foi central na

constituição das práticas pedagógicas. Os processos de escolarização ao longo do tempo estiveram voltados para moldar, corrigir e construir homens e mulheres. Neste sentido, podemos recorrer às descrições feitas por Michel Foucault em seu livro *Vigiar e Punir* (1975) e a toda a produção no campo da educação inspirada nos conceitos de poder disciplinar e de seus componentes relativos à vigilância e ao exame (NARDI, 2012, p.71).

O corpo, nesse sentido, assume lugar pouco prioritário nas práticas educativas e nas relações que permeiam a escola. O discurso do “desconhecimento”, acaba por fundamentar muitas posturas equivocadas e eticamente descompromissadas. Quando existe a preocupação com o corpo no contexto escolar, por muitas vezes esta se resume à preocupação em “(...) vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (LOURO, 2000, p. 60). Os tabus relacionados, por exemplo, ao tema “sexualidade” impedem que sejam revistos os padrões e normas que cooperam com a exclusão:

As práticas do dia a dia, os arranjos físicos, a distribuição espacial reafirmam todo o tempo as diferenças sexuais e de gênero. As concepções do indivíduo e da sociedade foram, e ainda são, perpassadas por uma visão dicotômica da “realidade”, na qual o natural se opõe ao social e ao cultural, o corpo à mente. Essa visão dualista e polarizada empurra as pessoas num movimento de identificação com e de integração ao grupo mais bem avaliado moral e socialmente (brancos/as, ricos/as, heterossexuais, bem-educados/as, comportados/as), evitando ser percebido/a como parte de um grupo desvalorizado (negros/as, pobres, homossexuais, transexuais, travestis, com escolaridade reduzida, bagunceiros/as), na tentativa de assim escapar dos estigmas e da discriminação dirigida às/aos “desviantes” (NARDI, 2012, p.72).

Ao discursar sobre Sexualidade, Giddens (1993, p. 27) descreve o poder como “um fenômeno mobilizador e não apenas um fenômeno que estabelece limites”, citando e tecendo críticas ao poder disciplinar em Foucault (2007b), pois, a “docilidade” dos sujeitos não seria uma reação necessariamente esperada. As mesmas forças que oprimem, podem também ser usadas em favor da expressão do indivíduo e de sua libertação. Impedir a expressão corporal, da sexualidade e das emoções do indivíduo, é estabelecer uma forma de controle sobre os impulsos vitais do mesmo, sobre seus desejos, sua espontaneidade. A escola vive, portanto, uma situação de

conflito e tensão permanentes. Local de contraposição de ideias, trazidas por gerações diferentes, portadoras de histórias e de culturas distintas, a escola possui, nesta tensão, um elemento indispensável à criação do novo. A escola teria capacidade ampla de formar alunos de pensamento crítico, portadores de uma inquietação com a vida e de um desejo intenso de sobre ela terem ação e autonomia e, ainda, poder de transformação. Mas esta mesma escola submete-se a uma ordem burocratizada, onde o poder e o controle dos que mandam passa a ser o objetivo principal. Os “desvios” são tão logo submetidos a pressões sutis, psicológicas e sociais, para que se adequem às normalidades da instituição que se afirmam como reflexo da própria sociedade, sejam esses desviantes os profissionais ou os alunos da escola. Neste fato, encontram-se os fatores de exclusão na escola.

As contradições entre a exclusão e a inclusão na sociedade e, mais especificamente, no contexto aqui discutido (a escola), se revelam nítidas quando pensamos a respeito das diferenças entre sujeitos (e corpos). Louro (2012) nos auxilia na compreensão de que a diferença sempre constitui numa relação. E que “toda e qualquer diferença é sempre atribuída no interior de uma dada cultura” (LOURO, 2012, p.46). Nesse sentido, é preciso que façamos um movimento de ressignificação das diferenças, que na pós-modernidade, articula-se a concepções como complexidade, pluralidade, heterogeneidade e provisoriedade, não mais sendo relacionada a conceitos como “normal” e “diferente”, “padrões” e disciplinas. Ao contrário, a diferença precisa ser contextualizada e questionada, em suas abordagens:

Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um “problema” e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas em vez disso, supõe uma lógica mais complexa (LOURO, 2012, p.51).

Superando, portanto, os binarismos de uma visão ingênua sobre as exclusões e inclusões, é preciso compreender, como nos propõe Santos (2013), a Inclusão em Educação como um processo de luta contra todas as exclusões, considerando que, no modelo de sociedade em que vivemos, essa luta sempre existirá e se fará necessária.

Assim, é preciso compreender as exclusões através de uma perspectiva ampliada, reconhecendo que estas podem se manifestar, segundo Santos (2013) em muitas formas, sejam elas o racismo, a homofobia, a xenofobia, o radicalismo religioso etc. Sobre estes preconceitos causadores de exclusão e decorrentes desta no contexto escolar, a autora complementa:

O elemento comum a estas atitudes é a manutenção de um padrão estereotipado de mundo, como se ele fosse homogêneo. Lamentavelmente, é comum vermos esta padronização em sala de aula e assumirmos uma espécie imaginária de que todos numa turma são iguais. Por conseguinte, assume-se que todos também aprenderão da mesma maneira e pelos mesmos caminhos: o professor fala, o aluno ouve. Ora, não há nada mais excludente no meio educacional do que partir deste princípio (...) (SANTOS, 2013, p.42).

Articulando esta concepção às discussões sobre o corpo e a corporeidade no contexto escolar e concordando com Akkari e Santiago (2015, p.30), na afirmação de que “as práticas escolares predominantemente têm abordado a diferença como deficiência e privação”, defendemos um movimento contínuo no sentido de “Torná-lo [o corpo] não um lugar da exclusão, mas o da inclusão, que não seja mais o que interrompe, distinguindo o indivíduo e separando-o dos outros, mas o conector que o une aos outros” (Le BRETON, 2007, p. 11).

Diante do exposto, é preciso ressaltar que não há uma relação de poder tão passiva por parte dos dominados, que não possa, em algum momento, fazer resistência. Assim como o poder que perpassa toda a sociedade tem início em níveis mais elementares que o Estado, a resistência também deve ser iniciada através dos níveis de micro relações, para que, gradualmente, possam realizar uma transformação mais abrangente, atingindo inclusive, o Estado. Não haveria um foco único de resistência, mas “micro revoluções”, ou seja, mudanças menores, contínuas, dentro dos grupos sociais, inclusive na escola. Nardi (2012), reforça a importância de se ter uma postura cada vez mais propositiva na escola, em busca de novos caminhos e novas formas de lidar com a diversidade e a diferença:

(...) a queixa que permeia o relato das/os professoras/es: estão sobrecarregadas/os, têm de dar conta de muita coisa, são muito cobradas/os e responsabilizadas/os. A falta de condições (salariais, de infraestrutura, de material, de tempo, de qualificação...) confronta-se com a afirmação de enunciados que são utilizados pelo governo e por todos os setores da sociedade, nos quais a escola emerge como solução mágica para todos os problemas do país (sem que se resolvam as questões do trabalho, da saúde, da moradia, da violência urbana etc.). Este elemento é importante e não deve ser negligenciado em qualquer tipo de planejamento de ações nas escolas, entretanto, ao invés de este fator produzir uma reflexão sobre “o que pode a escola”, muitas vezes a falta de condições remete para uma paralisia que reforça a já presente dificuldade de lidar com uma temática desestabilizadora de certezas (NARDI, 2012, p.84).

O que se quer dizer com tudo isto é que, diante desses poderes há atitudes a serem tomadas. E, pensando novamente na escola, este pode ser um espaço privilegiado para formar corpos úteis não ao trabalho apenas, mas à luta por condições melhores. Mentos que não sejam “depósitos” de saberes específicos, mas que sejam dotadas de corpo, criticidade, para não serem fabricadas, como objetos. Enfim, que a educação seja um estímulo à criação, não à reprodução; que seja instrumento na formação de indivíduos autônomos que saibam reconhecer e exigir respeito por seus próprios valores, suas opiniões. Há conteúdos e valores importantes para serem ensinados nas escolas, mas estes não podem ser a única base para o ensino, sob o risco de educarmos alunos passivos, sem consciência política, sem autonomia. Há que se reconhecer a existência de diferentes culturas, políticas e práticas, que por suas particularidades não deixam de ter sua importância e seu valor. De acordo com Santos (2013), estas três dimensões implicam nas tomadas de atitudes e decisões, o que pode refletir ou não uma coerência entre as mesmas, ou seja, entre o que se diz e o que se faz, contribuindo ou não para o desenvolvimento de relações que tenham por base a inclusão.

Quando nos referimos, porém, ao tipo de prática impositiva existente na sociedade, inclusive na escola, deve-se ter em vista a resistência, não de simplesmente negar os saberes que a circundam, mas de reconhecer quando estes têm propósitos que trarão prejuízos ao indivíduo, prejuízos à sua autonomia. As lutas por mudanças

devem fazer parte da vida social e fazem. Contudo, a condição para que se atinjam essas mudanças, a força de resistência deve possuir a mesma intensidade que possui o poder disciplinar. Deve ser: “Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de baixo e se distribua estrategicamente” (FOUCAULT, 2007a, p. 241).

A consequência clara das tão frequentes padronizações é de que a minoria é sempre a excluída. Entretanto, paulatinamente, através das já mencionadas “micro mudanças”, contribui-se para uma possível transformação. Transformação que é luta cotidiana, sem fim.

Considerações Finais

Este artigo teve por objetivo, ao explorar o tema da corporeidade e refletir sobre suas relações com processos de inclusão e exclusão, argumentar que nenhuma diferença, e em especial aquela constitutiva da corporeidade, pode servir como justificativa para a exclusão. Para dar bases ao nosso argumento, apoiamo-nos nas ideias de autores que percebem a escola como uma instituição que, quando exerce o papel de reprodutora de saberes que se constituem em poderes (por conta do peso de seu simbolismo nas sociedades letradas, entre outros aspectos), adota práticas socioculturais relativas ao corpo que tentam torná-los dóceis e assujeitados, causando exclusão.

Entretanto, seu papel como instituição causadora da exclusão de corpos não para por aí. Nesta perspectiva, o corpo parece ter ficado fora da escola (LOURO, 2000). Foucault nos apresentou as sociedades disciplinares. Mas sabemos que esta é apenas uma das formas em que o poder se exerce, formas mesmas que, através dos tempos, entrelaçam-se, misturam-se. Deleuze (2000), também um pensador contemporâneo, nos apresenta em sua obra uma nova forma de exercício de poder que se sobrepõe, na contemporaneidade, às instituições disciplinares. Afirma Deleuze (2000), que o poder avança e manifesta-se em formas ainda mais sutis que nos espaços das instituições disciplinares: mais que fundado na disciplina, esse poder passa a ser efetivado através do controle por toda parte, inclusive em espaços abertos. Ou seja, em qualquer espaço

o indivíduo pode estar sendo vigiado, filmado, fotografado, etc. Não mais esse controle sobre os corpos e subjetividades se restringe a zonas de confinamento, mas espalha-se por todos os ambientes possíveis. E, com o advento da tecnologia, cada vez mais acelerado, estas “sociedades de controle” tendem a se tornar cada vez mais ampliadas. O exercício de poder sofisticava-se simultaneamente às novas “descobertas” científicas e tecnológicas. E o que faremos diante disso?

Diante desta mistura de “soberanos”, “disciplinadores” e “controladores”, devemos lembrar que onde há poder, pode haver resistência e esta pode acontecer na mesma intensidade com que é “pressionada” pelo poder. A resistência, na verdade, surge do próprio poder. É um verdadeiro “jogo” dialético no qual a escola faz-se uma poderosa participante, dotada de capacidade tanto para exercer o poder disciplinador, quanto para resistir. Assim, apesar de todo o exposto, há, igualmente, um lugar de positividade reservado à escola. Um lugar simbólico em que ela atua como promotora de mudanças, do reconhecimento de Direitos Humanos e sociais, instigadora de mentes e corpos expressivos, criativos e críticos, desafiando convenções, preconceções e discriminações.

O papel que cabe aos educadores é pensar uma educação que respeite a identidade de seus alunos, reconhecendo a perspectiva da inclusão - que tem por finalidade o acesso, a participação e aprendizagem - como um indispensável processo de luta que pode beneficiar a todos. A educação, mais que ensinamentos, deve ser constituída de trocas e de frequentes questionamentos acerca de nossas culturas, políticas e práticas. Deseja-se o estímulo ao desenvolvimento de uma visão complexa, dialética, capaz de fazer com que os sujeitos vivam conscientes de suas ações e de suas escolhas, buscando seu bem-estar e valorizando o bem-estar de todos.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene. Diferenças na Educação: Do Preconceito ao Reconhecimento. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007a, 23ª edição.

_____. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: editora Vozes, 2007b, 33ª edição.

GIDDENS, Anthony. Foucault e a sexualidade. In: GIDDENS, Anthony. **A transformação da Intimidade**: sexualidade, amor e Erotismo nas Sociedades Modernas. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção Cultural do Corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org). **Corpo, Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

GUHUR, Maria de Lourdes Periotto. Dialética Inclusão-Exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.9, n.1, p.39-56, Jan.-Jun. 2003.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. 2. Ed. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v.2, n.25, p. 59-76, jul/dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org). **Corpo, Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

NARDI, Henrique Caetano. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. Sexualidad, Salud y Sociedad - **Revista Latinoamericana**, n.11, pp.59-87, ago. 2012.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php. Acesso em 29 dez. 2010.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2014. 14ª edição.

SANTOS, M. P. dos. **Dialogando sobre inclusão em educação**: contando casos (e descasos). 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

STEHR, Nico. Da desigualdade de Classe à desigualdade de conhecimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol.15, n. 42, 2000.

Data de envio: 14/09/2018

Data de aceite: 07/11/2018