



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
Faculdade de educação

**Remi Fernand LAVERGNE**

**A VONTADE DE INCLUIR**  
*“REGIME DE VERDADE”, RECOMPOSIÇÃO DAS PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE  
APROPRIAÇÃO A PARTIR DE UM DISPOSITIVO DE INCLUSÃO ESCOLAR  
EM FORTALEZA*

FORTALEZA - CEARÁ  
Julho de 2009



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**RÉMI FERNAND LAVERGNE**

**A VONTADE DE INCLUIR**

*“REGIME DE VERDADE”, RECOMPOSIÇÃO DAS PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE  
APROPRIAÇÃO A PARTIR DE UM DISPOSITIVO DE INCLUSÃO ESCOLAR  
EM FORTALEZA*

Tese, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (no quadro de um convênio de cotutela entre a Universidade Federal do Ceará (FACED) e a Université Lumière Lyon 2 / ISPEF - França)

**Orientadores:**

Profa Dra. **Rita VIEIRA de FIGUEIREDO** (UFC)

Prof. Dr. **Abdelhafid HAMMOUCHE** (Université Lyon 2 - França)

FORTALEZA - CEARÁ  
2009

### Ficha catalográfica

--

# UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**RÉMI FERNAND LAVERGNE**

## **A VONTADE DE INCLUIR**

*“Regime de verdade”, recomposição das práticas e estratégias de apropriação a partir de um dispositivo de inclusão escolar em Fortaleza*

Tese, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (no quadro de um convênio de cotutela entre a Universidade Federal do Ceará (FACED) e a Université Lumière Lyon 2 / ISPEF - França)

Aprovado em: 10 de julho de 2009

Banca examinadora

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Rita VIEIRA de FIGUEIREDO - UFC (Orientadora)

---

Prof. Dr. Abdelhafid HAMMOUCHE - Université Lumière Lyon2 (co-orientador)

---

Prof. Dr. Jean-Robert POULIN - Université du Québec/Chicoutimi - Canadá

---

Prof. Dr. Alfredo VEIGA-NETO - UFRGS

---

Prof. Dr. Sylvio de SOUSA GADELHA COSTA - UFC

---

Profa Dra. Sônia PEREIRA BARRETO

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a duas brasileiras particularmente queridas,  
duas mulheres-pontes:*

*uma pequena, Nina,  
ponte entre duas culturas,  
a brasileira e a francesa;*

*uma grande, Bernadete,  
ponte sumehriana entre presente e futuro,  
a quem fico muito grato pela dedicação, pelo amor e pelos momentos de humor  
que me ajudaram a sobreviver aos desafios da tese;*

*Também, dedico todas essas palavras  
laboriosamente tecidas numa língua que ainda não é a minha,  
mas que já me constitui,  
a Julie e Hélios, meus filhos,  
tão distantes e tão próximos,  
do outro lado do Atlântico.*

## **Agradecimentos**

Antes de mais nada, uma tese é fruto de muitos encontros; resultado de uma rede de relações de ajuda, de apoio e de amizade tecida ao longo de anos de sofrimento, de esperança, de descoberta de si próprio através de um objeto de pesquisa infinitamente pequeno que ela se propõe abordar. É uma construção da qual muitas pessoas participam. Não sei, afinal, que valor tem este trabalho, mas, por insatisfatório e incompleto que seja, gostaria de agradecer particularmente a algumas pessoas que, pela amizade, pelo amor, pela disponibilidade e pela competência, fizeram com que nunca me sentisse sozinho nesse percurso iniciático numa língua, numa cultura e num país que embora não sendo os meus, foram aos poucos tornando-se parte de mim.

A primeira pessoa a quem gostaria de agradecer é a senhora Marie-Danielle Ray, do Serviço das Cotutelas Internacionais da Universidade Lyon 2, pelo encorajamento, incentivo em momentos em que eu estava prestes a abandonar o sonho. Ao longo dos anos, sempre encontrei nela apoio, competência, disponibilidade e gentileza.

Agradeço ao professor Jean-Claude Régnier pelo encorajamento em sonhar com este Brasil que já era querido desde o início do doutorado em Lyon (França).

Ao professor Charles Gardou, meu primeiro orientador francês, agradeço por ter despertado em mim o gosto pelo estudo, a vontade de enxergar para além das aparências, o desejo de consagrar os anos que me restam a questionar nossas dificuldades de conviver com a alteridade. Apesar de alguns desencontros, sempre guardei um grande sentimento de estima, de admiração por este homem cujo engajamento na causa das pessoas em situação de vulnerabilidade nunca falhou.

O professor Abdelhafid Hammouche aceitou me acompanhar na segunda parte deste estudo. Nele encontrei uma sensibilidade e uma escuta que me estimularam. Ele me abriu muitas portas do conhecimento, sempre me deixando com a impressão de que fui eu que as havia encontrado. Foi um guia tão competente e sábio quanto humilde e respeitoso das minhas escolhas, fazendo com que sempre sentisse meu trabalho valorizado.

À professora Rita Vieira de Figueiredo, minha orientadora brasileira, agradeço por sua capacidade de acolhimento, pela sua abertura de espírito, tolerância, por sempre ter valorizado este estrangeiro que eu era na sua equipe de pesquisa e pelo constante respeito ao meu senso crítico. Ela foi uma guia atenta, disponível e competente nos arcanos complexos da educação escolar e especial brasileiras e com quem sempre pude contar quando necessário. Embora sempre tenha respeitado meus pontos de vista e minhas escolhas teóricas e metodológicas, soube se mostrar exigente e me (re) colocar nas trilhas certas quando minha propensão era à divagação ou à dispersão. Gostaria de aproveitar esta ocasião para expressar toda estima, admiração e carinho pelo brilhante percurso universitário

desta mulher nordestina forte e combativa, que certamente jamais foi poupada das dificuldades e atrapalhões de um contexto acadêmico fortemente influenciado pela hegemonia masculina. Ela soube impor sua marca pessoal e sua competência intelectual nessa área específica que contribuiu para criar.

Essas duas últimas considerações valem também para a professora Bernadete Beserra, a quem agradeço do fundo do coração pela qualidade e pelo nível de exigência da sua disciplina sobre a pesquisa etnográfica, que me abriu possibilidades de investigação que mal conhecia. Meu trabalho fica muito devedor dos seus conselhos, da sua crítica rigorosa e construtiva, assim como da inspiração que encontrei no seu trabalho acadêmico. Também foi uma guia generosa, disponível e exigente. A qualidade do meu texto, da minha escrita, deve muito à sua paciência, disponibilidade e compreensão fina. Como eu, ela também experimentou essa situação de “entre-dois” cultural, das armadilhas e atrapalhões linguísticas das quais não escapa um estrangeiro na sua tentativa de se apropriar outra língua.

Ao professor Sylvio Gadelha, agradeço pelo estímulo em me aproximar mais da obra de Michel Foucault nas disciplinas que com ele cursei e por sua constante disponibilidade todas as vezes que precisei dos seus esclarecimentos.

Agradeço ao professor Jean-Robert Poulin pela sua disponibilidade, pela atenção crítica que deu ao meu trabalho e pelas conversas que enriqueceram minha reflexão.

A professora Sônia Pereira aceitou, em cima da hora, participar da minha banca de tese. Estou certo, em função de experiência anterior como seu aluno, de que me beneficiarei bastante dos seus valiosos comentários. A ela agradeço antecipadamente pela presteza.

Agradeço ao professor Alfredo Veiga-Neto por ter aceitado essa longa viagem para participar da banca examinadora desta tese. A leitura dos seus numerosos escritos relacionados a Foucault e às problemáticas da educação me garante que nele vou encontrar um leitor cuidadoso e crítico deste trabalho que certamente ainda precisa de muitas orientações teóricas e metodológicas para dar continuidade ao que a tese apenas esboçou. Além disso, a troca de e-mails que iniciou entre nós, há alguns meses me permitiu entrever um homem simples, direto e caloroso cuja competência nunca deixou de me provocar um sentimento de familiaridade, de fraternidade, apesar de nunca nos termos encontrado.

Agradeço também aos professores Jacques Therrien, Homero Lima, Fátima Vasconcelos, Ana Karina Morais de Lira, Ana Elisabeth Miranda, Juraci Cavalcante e Isabelle Braz pela qualidade do seu acolhimento, pelo estímulo intelectual que suas disciplinas despertaram em mim, pela abertura às realidades sociopolíticas e culturais brasileiras, assim como pela atenção que sempre deram ao meu trabalho.

As minhas queridas colegas do grupo de pesquisa me acolheram calorosamente. Com Adriana, Claudiana, Cílvia, Cristina, Eliene, Geny, Inês, Ingrid, Lucimeyre e Selene compartilhei muitas coisas fortes e também me beneficieei das trocas intelectuais.



Um agradecimento especial faço a Selene com quem compartilhei mais coisas, dúvidas, questionamentos. Sinto saudade dos nossos encontros de trabalho que me enriqueceram e contribuíram para dar mais firmeza às minhas reflexões.

Agradeço também especialmente a Cristina, “companheira de luta”, com quem compartilhei disciplinas e, sobretudo, impressões, interrogações dentro e fora da escola Ferreira sobre o nosso engajamento junto às professoras. Encontrei nela cumplicidade, sabedoria e muito humor.

Agradeço a todos os profissionais da escola Ferreira pelo acolhimento, paciência e tolerância com um estrangeiro tanto inquisidor das suas práticas docentes quanto “massacrador” da sua língua. Algumas dessas pessoas, particularmente, me deixaram com uma grande saudade dos momentos passados em trocas marcadas pela confiança.

Também agradeço a vários colegas que encontrei nas tantas disciplinas que cursei e que contribuíram para uma compreensão mais sofisticada e calorosa de Brasil. Prefiro aqui não citar nomes para não deixar ninguém de fora.

Finalmente, mas não menos importante, agradeço à Geísa, Adalgiza e Adriana por terem tornado mais fácil a minha vida nos complicados caminhos da burocracia universitária. Foram sempre bastante disponíveis e atenciosas.

Além das pessoas acima, este trabalho não teria podido se desenvolver sem o incentivo afetivo de certas pessoas que cruzaram meu caminho e sem a presença aconchegante, calorosa, preciosa e querida de amigos e seres raros que acompanham minha vida brasileira.

Agradeço à Ana e à Kadma por terem me despertado para o desejo de mudar de vida e por terem acompanhado esta vontade e me encorajado a atravessar o Atlântico e viver esta nova vida neste país que já amo profundamente.

Agradeço do fundo do coração a Érika, pela amizade sem falha, pela preocupação constante em relação ao meu trabalho, à minha vida, pela cumplicidade que soubemos desenvolver ao longo desses anos. As palavras me faltam para expressar toda a dívida a essa amiga tão grande que este país me ofereceu.

Agradeço também a duas outras amigas, Ana e Vera, que muito me escutaram e que tiveram grande importância na minha vida destes últimos meses.

Caio, Lucas, Marcionilia, Raquel e Nick me acolheram carinhosamente e fazem com que me sinta cada vez mais em casa. Ocupam um lugar cada vez mais importante no meu coração.

Os amigos franceses, sempre comigo, me incentivaram, encorajaram nesse empreendimento tão exigente que é uma tese: Jean-Marc, Naïma e Eric, Florence e Hamza, Mohamed e Fátima, Sylvie e Gerard, os anos passam, muitos quilômetros nos separam, mas nada disso impede que a nossa amizade permaneça.

Do fundo do coração, agradeço à minha mãe, Annie, meu pai, Gilbert, e minha irmã, Viviane, por terem sempre me acompanhado e acreditado em mim.

Também agradeço à **FUNCAP** por ter financiado minha pesquisa até fevereiro de 2009 e à **CAPES** pelo financiamento dos últimos meses da tese.

## RESUMO

### **A VONTADE DE INCLUIR**

*“REGIME DE VERDADE”, RECOMPOSIÇÃO DAS PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE APROPRIAÇÃO A PARTIR DE UM DISPOSITIVO DE INCLUSÃO ESCOLAR EM FORTALEZA (BRASIL)*

Os docentes de uma escola pública de Fortaleza acompanhados em suas atividades pedagógicas por um grupo de pesquisa universitária, tentam colocar em prática o princípio de inclusão escolar generalizada a todas as crianças em dificuldade ou com deficiência, tal como é garantido pelo quadro legislativo brasileiro encarregado da execução da nova política escolar enunciada em 1988 pela última Constituição Federal deste país. Em um primeiro tempo, através duma rápida história da escola pública e da educação especial no Brasil, assim como de uma cuidadosa revisão de literatura sobre a inclusão, trata-se de evidenciar o pano de fundo sociopolítico sobre o qual se destaca essa ação de formação contínua numa perspectiva inclusiva. Em um segundo tempo, apoiando-se sobre as obras de Michel Foucault e, complementarmente, sobre as reflexões de certos sociólogos (Weber, Bourdieu, ect.), uma etnografia desse acompanhamento pedagógico durante mais de dois anos, vai mostrar o quanto uma ação de formação com vista inclusiva constitui uma estratégia política e, portanto, não escapa às relações de dominação que se encontra em qualquer outro tipo de formação, inclusive de tipo “tradicional” e que parece, de repente, condenável. Em um terceiro tempo, trata-se de mostrar como certos “regimes de verdade”, certas técnicas disciplinares e “tecnologias do eu”, que atravessam essa formação contínua, contribuam para a produção de uma multiplicidade de saberes e de efeitos de subjetivação que vão permitir a emergência de sujeitos particulares que se definem em função do que eles retiraram dessa experiência ou em função do posicionamento que adotaram nela .

Palavras chaves: inclusão, relações de poder-saber, formação contínua, escola pública, subjetivação.

## ABSTRACT

### **The Will to Inclusion**

#### ***“REGIME OF TRUTH”, RECOMPOSITION OF PRACTICES AND STRATEGIES OF APROPRIATION OF A DISPOSITIF OF SCHOOL INCLUSION IN FORTALEZA (BRAZIL)***

Monitored in their pedagogical activities by a group of University researchers, the teachers of a public school in Fortaleza try to practice the principle of a generalized school inclusion to all children with special needs, such as is guaranteed by the Brazilian Constitution of 1988. In the first part of the study, through a brief account of both, the public school and special education in Brazil, as well as a careful bibliographical review about inclusion, it is presented the sociopolitical basis on which such an action of continuous formation for inclusion takes place. In the second part, based on the works of Michel Foucault and, complementarily, on the studies of classical sociologists (Weber, Bourdieu, etc.), an ethnography of the pedagogical formation, which lasted more than two years, will show how a process of formation with the aim of inclusion constitutes in a political strategy. Therefore, it does not escape from the relations of domination that can be found in any other kind of the so-called “traditional” formation which, in the inclusion environment, is so condemned. In the third part, the study demonstrates how certain “regimes of truth”, disciplinary techniques, and “technologies of self”, which permeates all along the continuous formation, contribute to a production of multiple knowledge and effects of subjectivation that will allow the emergency of unique subjects that define themselves in function of what they took from that experience or in function of the positioning they adopted in regards to it.

Keywords: inclusion; power-knowledge relations; formation; public school; subjectivation

## RÉSUMÉ

### **LA VOLONTÉ D'INCLURE**

### ***“RÉGIME DE VÉRITÉ”, RECOMPOSITION DES PRATIQUES ET STRATÉGIES D'APPROPRIATION DANS UN DISPOSITIF D'INCLUSION SCOLAIRE À FORTALEZA (BRÉSIL)***

Les enseignants d'une école publique de Fortaleza (Nordeste du Brésil), accompagnés en cela par un groupe de recherche universitaire, tentent de mettre en acte le principe de l'inclusion scolaire généralisée à tous les enfants en difficulté ou en situation de handicap, tel qu'il est garanti par le cadre législatif brésilien en charge de la mise en oeuvre de la nouvelle politique scolaire énoncée en 1988 par la dernière Constitution Fédérale de ce pays. Dans un premier temps, à travers une rapide histoire de l'école publique et de l'éducation spécialisée au Brésil, ainsi que d'une révision de littérature détaillée sur l'inclusion, il s'agit de mettre en évidence la toile de fond sur laquelle se détache cette action de formation continue dans une perspective inclusive. Dans un second temps, en s'appuyant sur l'oeuvre de Michel Foucault et, complémentirement, sur les réflexions de certains sociologues (Weber, Bourdieu, etc.), une ethnographie de cet accompagnement pédagogique, durant plus de deux ans, va montrer combien une action de formation à visée inclusive constitue une stratégie politique et, par conséquent, n'échappe pas aux relations de domination qui se rencontre dans quelque type de formation que ce soit, y compris de type "traditionnel" qui paraît, soudain, condamnable. Dans un troisième temps, il s'agit de montrer comment certains "régimes de vérité", certaines techniques disciplinaires et "technologies de soi", qui traversent cette formation continue, contribuent à la production d'une multiplicité de savoirs et d'effets de subjectivation qui vont permettre l'émergence de sujets particuliers, qui se définissent en fonction de ce qu'ils ont retiré de cette expérience et en fonction du positionnement qu'ils ont adopté vis-à-vis d'elle.

Mots-clés: inclusion, relations de pouvoir-savoir, formation continue, école publique, subjectivation.

## SUMÁRIO

Introdução	-----	16
<b>PARTE 1</b>	<b>Contexto de encontro entre a escola pública e a educação especial no Brasil</b>	<b>28</b>
<b>Capítulo 1</b>	<b>Breve história da escola pública -----</b>	<b>29</b>
	1. Evoluções da Escola pública -----	29
	1.1 Fim de século XX - início século XXI -----	39
<b>Capítulo 2</b>	<b>Breve história da Educação Especial no Brasil -----</b>	<b>49</b>
	1. Principais etapas -----	49
	2. A constituição de um quadro de leis -----	52
<b>Capítulo 3</b>	<b>A gestão da diversidade como ponto de encontro entre escola pública e educação especial (revisão literatura) -----</b>	<b>61</b>
	1. Emergência da educação inclusiva -----	61
	2. Dimensão política da educação inclusiva e peso das grandes Declarações internacionais -----	64
	3. Uma profusão de produções acadêmicas -----	71
	3. 1 Produções com dimensão filosófico-antropológica	72
	4. Do modelo médico ao modelo social da deficiência -----	75
	5. Os valores que sustentam o ideário de inclusão -	77
	6. A inclusão escolar e as práticas sociopedagógicas	82
	7. A inclusão escolar à prova da realidade prática --	87
	8. A inclusão escolar: ambiguidades e paradoxos nos discursos -----	90
<b>Capítulo 4</b>	<b>A inclusão como manifestação de uma biopolítica -----</b>	<b>108</b>
	1. Alguns paradoxos estratégicos: escola inclusiva em contexto neoliberal -----	111
	2. Biopolítica e biopoder segundo Foucault ----	113
<b>PARTE 2</b>	<b>Encontros e desencontros na escola</b>	<b>122</b>

	<b>Ferreira -----</b>	
<b>Capítulo 5</b>	<b>Um encontro sociopoliticamente situado ---</b>	123
	1. A escola como lugar de poder e de disciplina -----	124
	2. Um encontro anunciado (Contexto sociopolítico de encontro com a equipe de pesquisa) -----	130
	2.1 A dimensão política deste contexto -----	130
	2.2 Escolha da escola -----	138
	2.3 Encontrando a escola Ferreira -----	141
	3. O grupo de pesquisa como instância de saber e de poder -----	146
	4. A pesquisa “guarda-chuva” e seus satélites	154
	4.1 Características da pesquisa guarda-chuva ----	155
	4.2 Pesquisadores engajados -----	164
<b>Capítulo 6</b>	<b>Pesquisa e diversos níveis de dominação --</b>	172
	1. Chamadas de atenção e pesquisador constrangido -----	172
	1.1 Pesquisa e efeitos de dominação -----	176
	1.2 Modos de dominação weberianos -----	184
	2. O dispositivo da pesquisa e seus componentes -----	189
	2.1 Meu próprio dispositivo de pesquisa -----	191
	2.2 Algumas considerações teóricas no meio do campo etnográfico -----	195
	2.3 O dispositivo da pesquisa na escola e seus elementos constitutivos -----	205
	2.3.1 Registro da coerção -----	207
	2.3.2 Registro da persuasão -----	212
	2.3.3 Registros de coerção e de persuasão no grupo de pesquisa -----	216
<b>Capítulo 7</b>	<b>Contrato e acompanhamento -----</b>	222
	1. O contrato e os engajamentos -----	223
	1.1 As condições de emergência do contrato ----	223
	1.2 Os efeitos de encontro do contrato -----	230
	1.3 Os efeitos de desencontro do contrato -----	237
	2. Considerações complementares sobre o contrato -----	246
	3. Crônica ordinária de um acompanhamento particular -----	250
	3.1 Uma certa idéia do acompanhamento -----	251
	3.2 Um contexto de pesquisa incerto -----	252
	3.3 Emergência de um modelo de acompanhamento -----	257

	3.4 Modelo sócio-construtivista de acompanhamento -----	261
<b>Capítulo 8</b>	<b>Um lugar que não pertence a ninguém -----</b>	<b>274</b>
	1. Nas salas de aula -----	274
	2. Um lugar que não pertence a ninguém -----	286
	2.1 Na mente dos professores -----	286
	2.3 Na mente dos pesquisadores -----	290
<b>Capítulo 9</b>	<b>Um lugar investido pelos pesquisadores ----</b>	<b>297</b>
	1. Difundir a verdade -----	300
	1.1 Os fundamentos teóricos da verdade -----	300
	2. A verdade em ação -----	305
	3. (fazer) Falar a verdade -----	318
	3.1 (fazer) Falar a verdade sobre si através dos grupos focais -----	321
	3.2 (fazer) Falar a verdade sobre si através das práticas de avaliação -----	323
	3.3 (fazer) Falar a verdade sobre si através da análise da prática -----	325
	3.4 (fazer) Falar a verdade sobre si através da catarse de grupo -----	326
<b>Considerações finais</b>	-----	331
<b>Bibliografia</b>	-----	338
<b>Anexos</b>	-----	356
	<b>Relação de entrevistados -----</b>	<b>356</b>



## INTRODUÇÃO

A questão da inclusão escolar das crianças com deficiência chegou ao Brasil há mais de vinte anos. Com efeito, a última Constituição Federal evoca claramente o interesse e a necessidade de integrar essas crianças e aquelas com dificuldades de aprendizagem e de comportamento na rede regular de ensino. Na década de 1990 (chamada, no nível internacional de “Década da educação”), um quadro legislativo vai se constituir em torno dessa questão, a partir da iniciativa das grandes agências internacionais (FMI, UNESCO, BID, OMS, OCDE, etc.). O Brasil vai ser signatário das grandes Declarações internacionais que promovem uma política inclusiva com um cronograma de efetuação estabelecido até o ano 2012. Nessa data, os países membros têm de ter concretizado a realização dessas medidas para as quais alguns, como o Brasil, recebem importantes verbas permitindo as reformas necessárias do sistema de educação.

Aos poucos, percebeu-se que, apesar das ajudas financeiras substanciais recebidas, não é tão simples efetuar uma transformação tão profunda do sistema educacional a fim de atender às exigências das grandes agências financiadoras. Por outro lado, receber verbas é uma coisa, colocar em ação a política pública constitui um desafio ainda maior quando não se sabe verdadeiramente o que se entende por “educação escola inclusiva”, como se aplica na realidade e como, verdadeiramente, empreender o desafio de fazer trabalharem juntas a Escola Pública e a Educação Especial - que sempre funcionaram separadamente, uma vez que atuam em dois domínios de competências diferentes. Das declarações de intenção até a realidade no campo escolar, muitos são os desafios a se enfrentar.

Em 2003, a CAPES/SEESP<sup>1</sup> tomou a iniciativa de difundir uma solicitação de projetos de pesquisa junto às Instituições de Ensino Superior. Estes projetos tinham que obedecer a certos critérios, dentre os quais, propor uma ação inovadora

---

<sup>1</sup> CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior / Secretaria da Educação Especial

em direção à formação de profissionais da rede regular de ensino, na perspectiva de prepará-los para atuarem na inclusão escolar das crianças com deficiência.

Um grupo de professores e estudantes-pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, aproveitando essa oportunidade instigante, submeteu um projeto de pesquisa que fará parte de um de dez projetos pilotos selecionados no país. O referido grupo de pesquisa nasceu em 2003, por iniciativa da professora Elisa Dantas, da Universidade Federal do Ceará / Faculdade de Educação (UFC/FACED). Motivado pela constatação da dificuldade da rede regular em proporcionar práticas pedagógicas capazes de atender as crianças com dificuldades, tal grupo propôs-se a acompanhar uma escola pública de Fortaleza, no seu processo de transformação em escola inclusiva. A proposta era a de incentivar, entre o segundo semestre de 2005 e o final do ano 2007, uma experiência de inclusão em uma escola pública do ensino fundamental de Fortaleza, escolhida a partir de critérios a serem apresentados mais adiante<sup>2</sup>, e cujo objetivo era identificar, desenvolver e ampliar práticas pedagógicas inclusivas.

Construída em 2000, a escola municipal Isabel Ferreira é situada na zona periférica de Fortaleza, no bairro Curió, que tem o menor índice de desenvolvimento humano (IDH) da cidade. Sua equipe de profissionais é constituída por 26 professores, 5 funcionários da direção e outros dez desempenhando serviços técnicos (secretaria, porteiros, merendeiras, etc.). Os alunos são divididos em 3 turmas, a turma da noite recebe apenas adolescentes e adultos que não tiveram a oportunidade de efetuar parcial ou totalmente o ciclo de ensino fundamental. Dentre os 1024 alunos que frequentavam a escola em 2007, 23 tinham algum tipo de deficiência (12 na turma da manhã; 11 na da tarde). A maioria deles sofre de deficiência mental (10), surdez (3), e Síndrome de Down (1), 4 manifestam sinais de hiperatividade e os outros (5) foram diagnosticados como tendo distúrbios emocionais, déficits de atenção e problemas de fala.

O grupo de pesquisa desenvolveu nela uma pesquisa-colaborativa, denominada “*Gestão da Aprendizagem na Diversidade*”, cujo objetivo era a co-

---

<sup>2</sup> Assim como o dispositivo da pesquisa e suas atividades na escola; isso constituirá o objetivo da 2ª parte da tese, numa perspectiva etnográfica.

construção de uma escola inclusiva com os profissionais da escola Ferreira, isto é, uma *escola para todos*, capaz de atender a todas as crianças nela matriculadas, quaisquer que fossem suas dificuldades ou tipos de deficiência. O grupo era composto por uma dezena de pesquisadores - professores da universidade, mestrandos e doutorandos - cujos membros estudantes estavam desenvolvendo suas pesquisas independente e complementarmente à pesquisa “guarda-chuva”. No âmbito desse grupo universitário, excetuando meu trabalho (cujos contornos são os de uma pesquisa qualitativa “clássica”), todos os pesquisadores estavam desenvolvendo uma pesquisa-ação com o objetivo de transformação da escola num ambiente acolhedor de todas as modalidades da diferença.<sup>3</sup>

Integrei o grupo de pesquisa no início de 2006, e logo fui convidado a participar de todas as suas atividades, inclusive acompanhar o curso de formação ministrado aos sábados na escola Ferreira. A escola constituiu, então, meu campo de pesquisa durante um pouco mais de dois anos. Como meu projeto de pesquisa não estava ainda definido e eu não estava interessado pelas mesmas questões do grupo, nem vinha da mesma perspectiva teórico metodológica, combinamos que eu estudaria as relações de poder-saber entre os pesquisadores e os profissionais da escola.

Não se pode retirar das relações de poder-saber a sua dimensão política. Com efeito, desde Comte, Durkheim e Weber, se sabe o quanto a educação, as orientações educacionais, não podem ser separadas da dimensão política que as constituem. Trata-se de formar um cidadão de um certo tipo, adaptado às exigências estratégicas de uma sociedade historicamente dada.

Desde o início, parti da hipótese de que a questão da inclusão escolar das crianças com deficiência constituía um projeto político, assim como a chegada de um grupo de pesquisadores naquela escola. Minha tese é que essa ação de formação contínua com proposta inclusiva é tão atravessada por efeitos de

---

<sup>3</sup> Este projeto de pesquisa inscreve-se no Programa de Apoio à Educação Especial - PROESP - e faz parte dos dez programas universitários, visando apoiar e incentivar a pesquisa em educação especial, que foram selecionados e financiados pela Capes, em 2003. Trata-se então, de um projeto “piloto” que deve incentivar, acompanhar e, se possível, estabelecer um verdadeiro processo de inclusão na escola Ferreira num prazo de três anos, quer dizer, até o fim do ano 2007.

dominação e de autoridade quanto qualquer outro tipo de formação, inclusive a chamada formação “tradicional”. Uma observação mais próxima das práticas formativas rumo a uma escola inclusiva revela as contradições e paradoxos entre elas e os ideais de parceria e de co-construção tão valorizados pelos pesquisadores. Não obstante, tais práticas produzem efeitos de objetivação e subjetivação propícios à emergência de novos sujeitos que podem, com graus diversos, falar a verdade sobre si mesmo.

Fiz, então, a escolha de Foucault, pois o filósofo de *Vigiar e punir*, da *Microfísica do poder*, da *História da sexualidade*, de *Os anormais*, de *Em defesa da sociedade*, de *Ditos e escritos*, assim como de *Sécurité, territoire et population* et de *Naissance de la biopolitique*, me parece muito pertinente para estabelecer um quadro geral de questionamento sobre a problemática da inclusão e das relações de poder-saber que a atravessam. Mas, não sou filósofo de formação; não tenho, portanto, a pretensão ou o desejo de me apresentar como especialista nesse autor e capaz de estabelecer uma cuidadosa genealogia da inclusão no Brasil. Aliás, isso não constitui meu objeto de pesquisa. Interessando-me pelas questões de poder-saber, as leituras que já fiz da obra de Foucault me permitiram perceber que o uso de certas ferramentas por ele produzidas, poderia iluminar utilmente a socio-antropologia de uma ação de formação voltada à construção de uma escola inclusiva, que foi a tarefa a que me propus neste estudo.

Dentre essas ferramentas vou mobilizar os seguintes conceitos: dispositivo, relações de poder-saber, processos de normalização, que vou ligar com as disciplinas e as tecnologias do eu na perspectiva da governamentalidade neoliberal que caracteriza a nossa sociedade atual atravessada por biopolíticas às quais pertence, ao meu ver, a política escolar de inclusão. O que me parece interessante com Foucault, é que, além de evidenciar o que constitui uma base, um ponto de apoio para avançar na reflexão, ele dá elementos para um olhar crítico, facilitando, assim, o distanciamento que permite abordar de outra maneira as relações de poder-saber em ação no advento da inclusão escolar, assim como o que os atores implicados engajam nas suas práticas cotidianas.

Assim, meu trabalho vai apresentar a particularidade de constituir-se de uma socio-antropologia de uma ação de formação influenciado pelo pensamento foucaultiano. Tratar-se-á de analisar, através de uma longa e detalhada etnografia, as relações de poder-saber, os efeitos e jogos de dominação que atravessam a relação de formação entre pesquisadores e docentes do ensino fundamental, assim como estabelecer as condições a partir das quais emergem essas relações e os efeitos de objetivação e subjetivação que produzem durante os dois anos e meio da pesquisa. Não é “inocentemente” que os pesquisadores se engajaram na vontade de formar, preparar, acompanhar, isto é, ter *uma ação sobre as ações possíveis alheias*. Mas, por outro lado, se este investimento num lugar que “não pertence a ninguém”, a escola, é gerador de muitas relações de poder complexas, é também gerador de muitos saberes, assim como de efeitos de subjetivação, dos quais vão se aproveitar tanto os professores quanto os pesquisadores.

Por outro lado, como se perceberá, não vou me proibir de utilizar certas reflexões vindas da sociologia (sobretudo de Weber e Bourdieu) para iluminar ou complementar certos pontos. Os autores evocados vão contribuir para esclarecer, de maneira ao mesmo tempo singular e complementar, as questões de dominação, imposição e reprodução, restituindo-lhes essa dimensão complexa e estratégica, renovada com a problemática da inclusão das crianças com deficiência. Longe de se apresentar em concorrência com os trabalhos de Foucault sobre as relações de poder-saber, pois não participam nem da mesma corrente de conhecimento nem das mesmas perspectivas explicativas do mundo, essas duas correntes da sociologia aqui mobilizadas vão me permitir, ao mesmo tempo, me aproximar de um sujeito que o filósofo não aborda na sua análise generalista, ao mesmo tempo que enriquecendo seu pensamento por uma discussão oriunda das observações sobre as condições de objetivação e de subjetivação dos indivíduos no campo.

Do ponto de vista metodológico, meu trabalho, uma socio-antropologia de uma ação de formação e das relações de poder-saber que a atravessam, vai privilegiar a observação participante, assim como também aceitar o desafio da objetivação participante, tal como definida por Bourdieu.

## a) observação participante

Embora o trabalho de campo tenha sido experimentado por alguns antropólogos antes dos estudos de Bronislaw Malinowski, nas ilhas trobriandesas, entre 1914 e 1918, foram estes que deram título de nobreza a este método de coleta de dados “in vivo” o qual passará a ser chamado, de maneira genérica, observação participante. Na tradição etnográfica anglo-saxônica, depois de ter sido colocada em prática nos países distantes, o *fieldwork* se tornará uma prática corrente nos Estados Unidos para o estudo de nossa sociedade. Os interacionistas simbólicos da escola de Chicago, através de numerosas pesquisas sobre diversas comunidades, desenvolvidas ao longo do século XX, vão fazer da observação participante uma “*via real de conhecimento*” (COENEN-HUTHER, 1995). Desde então, muitos autores se interessaram por este método de investigação, utilizando-o em contextos extremamente diferentes e dando-lhe definições diversas. Assim, para Bogdan e Taylor, citados por G. Lapassade (1991):

O termo observação participante designa uma pesquisa caracterizada por um período de interação social intenso entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, no meio destes últimos. Durante este período, os dados são sistematicamente coletados. Os observadores imergem pessoalmente na vida das pessoas. Eles compartilham suas experiências.

Apesar desta definição corresponder bastante bem à prática realizada na Escola Ferreira, a observação participante constitui-se ainda, e sobretudo, um dispositivo de investigação, como o autor acima citado o precisa.

A observação participante designa na verdade um dispositivo de trabalho e não uma forma particular de observação. Este dispositivo inicia-se juntamente com a negociação de entrada no campo, antes mesmo de desenvolver a observação prevista. Isto faz a diferença entre a observação participante propriamente dita e as demais técnicas de pesquisa, tais como as entrevistas e a utilização de documentos pessoais.

Esta referência a um dispositivo, considerado aqui como estratégia de plano de ação (bem como barreira de proteção) faz sentido, particularmente no quadro específico de minha pesquisa: a questão prática com que me confrontei, foi como observar as relações de poder-saber entre dois grupos parceiros - sendo que

eu fazia parte de um deles e, a partir desta condição, interagia com o outro - sem ignorar minha condição de pertença e as orientações metodológicas, estratégicas, teóricas de cuja definição eu havia participado. Ou, dito de outra maneira, como dar conta das relações de poder-saber entre esses dois grupos de parceiros, sendo eu ao mesmo tempo “parte e júri”? Encontrei na dupla articulação da observação participante e da objetivação participante (no sentido bourdieusiano) uma forma de enquadramento metodológico. Resta, contudo, antes de poder estabelecer um dispositivo de observação participante, clarificar um problema prático e metodológico de importância: definir o quadro preciso e os limites de minhas próprias interações com um ou outro grupo, ou seja, da minha participação, ao mesmo tempo nas atividades comuns de reflexão com os colegas pesquisadores e nas ações específicas desdobradas na, pela e para a escola Ferreira.

Não tendo qualquer formação em matéria de pedagogia escolar, fiz a escolha de ficar o menos envolvido possível nas atividades diretamente ligadas às professoras da escola: acompanhamento individualizado na sala de aula, análise da prática em pequenos grupos, formações específicas, direção ou monitoramento de reuniões com elas. Tanto com elas e os profissionais da direção quanto com meus próprios colegas da pesquisa, no quadro das suas atividades na escola, fiz a escolha de manter certa distância, de adotar uma atitude “desimplicada”. As dificuldades linguísticas que encontrei durante o primeiro ano, o fato de não trabalhar numa perspectiva de pesquisa-ação e o fato de não ter uma legitimidade em termo de formação de profissionais de educação fundamental contribuíram para eu possa deambular na escola sem outros motivos que observar, numa atitude “desimplicada”. Daí, ganhei um grande conforto de trabalho (sem preocupação em termos de “rendimento” de pesquisa e de ambição transformadora) e em termo de inter-relações com os diversos profissionais da escola para os quais eu representava menos um “elemento intrusivo” nas práticas deles... De outro lado, participei de todas as atividades do grupo de pesquisa: reuniões semanais, da reflexão sobre as condições de transformação da escola Ferreira em escola inclusiva, sobre os meios e as estratégias necessária a este fim, assim, em todas as etapas de coleta, análise e interpretação dos dados da pesquisa geral, etc. Consegui fazer de tal maneira que, tanto pelos membros da pesquisa quanto pelas professoras, minha atitude presente/”desimplicada” estivesse entendida, em razão do meu objeto de pesquisa,

e aceita, em razão da minha pertença à equipe de universitários. Assim, jamais participando diretamente destas atividades de acompanhamento direto em sala de aula ou na formação pedagógica, eu permanecia numa distância, numa “desimplicação” confortável que me permitia observar as relações entre os pesquisadores e os profissionais da escola, uma vez que estava, ao mesmo tempo, admitido pelos primeiros e reconhecido como tal pelos segundos.

## **b) objetivação participante:**

Para Pierre Bourdieu, a objetivação participante, que implica numa verdadeira socio-análise do observador, desempenha um papel essencial numa sociologia que se pretende resolutamente reflexiva.

No número 150 da revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (p.141), ele precisa: *Par objectivation participante, j'entends l'objectivation du sujet de l'objectivation, du sujet analysant, bref, du chercheur lui-même.*<sup>4</sup> Na mesma revista (p. 42), ele explica o quanto esta tentativa reflexiva se constitui uma das condições do rigor científico:

L'objectivation participante se donne pour objet d'explorer, non "l'expérience vécue" du sujet connaissant, mais les conditions sociales de possibilités (donc les effets et les limites) de cette expérience et, plus précisément, de l'acte d'objectivation. Elle vise à une objectivation du rapport subjectif à l'objet qui, loin d'aboutir à un subjectivisme relativiste et plus ou moins antiscientifique, est une des conditions de l'objectivité scientifique.<sup>5</sup>

Além do mais, o exemplo bastante completo daquilo que remete à objetivação participante para o antropólogo e o campo antropológico no qual ele evolui, parece-me transponível à posição de estudante pesquisador no campo específico da educação inclusiva:

Ce qu'il s'agit d'objectiver, en effet, ce n'est pas l'anthropologue faisant l'analyse anthropologique d'un monde étranger, mais le monde social qui a fait l'anthropologue et l'anthropologie consciente ou inconsciente qu'il engage dans sa pratique anthropologique; pas seulement son milieu

---

<sup>4</sup> *Por objetivação participante, entendo a objetivação do sujeito da objetivação, do sujeito analisante, logo, do pesquisador ele mesmo*.

<sup>5</sup> A observação participante se dá por objeto explorar, não “a experiência vivida” do sujeito cognoscente, mas as condições sociais de possibilidades (pois os efeitos e os limites) desta experiência e, mais precisamente, do ato de objetivação. Ela visa a uma objetivação da relação subjetiva com o objeto que, longe de terminar por tornar-se um subjetivismo relativista e mais ou menos anticientífico, é uma das condições da objetividade científica.



d'origine, sa position et sa trajectoire dans l'espace social, son appartenance et ses adhésions sociales et religieuses, son âge, son sexe, sa nationalité, etc., mais aussi et surtout sa position particulière dans le microcosme des anthropologues. Il est en effet scientifiquement attesté que ses choix scientifiques les plus décisifs (sujet, méthode, théorie, etc.) dépendent très étroitement de la position qu'il occupe dans son univers professionnel, dans ce que j'appelle le champ anthropologique, avec ses traditions et ses particularismes nationaux, ses habitudes de pensée, ses problématiques obligées, ses croyances et ses évidences partagées, ses rituels, ses valeurs et ses consécutions, ses contraintes en matière de publication des résultats, ses censures spécifiques, et, du même coup, les biais inscrits dans la structure organisationnelle de la discipline, c'est-à-dire dans l'histoire collective de la spécialité, et tous les présupposés inconscients inhérents aux catégories (nationales) de l'entendement savant.<sup>6</sup>

Esta longa e detalhada citação de Bourdieu me lembra o quanto minha análise deve à minha posição social e o quanto meus propósitos de observador, e minha "sensibilidade" sócio antropológica não são neutros. Assim, na minha postura de estudante pesquisador no Brasil, não posso ignorar que sou, também, um produto de uma certa abordagem francesa das ciências sociais. Isso condiciona, de certa maneira, o fato que privilegiei uma abordagem crítica dos discursos sobre a inclusão. Mas é essa abordagem crítica que me permite fazer a ruptura com meus próprios impulsos militantes e afetivos que, se não, me levariam a considerar como uma evidência o que merece um questionamento salutar, pelo menos no quadro de um trabalho de tese com pretensão científica, acerca dessa generosidade e das considerações morais constantemente ostentadas nos discursos que promovem a inclusão. Igualmente, entende-se que numerosos elementos da minha trajetória pessoal me tornaram particularmente sensível às questões de dominação e de poder. Uma frequência regular de um campo profissional no qual autores como Foucault, Deleuze, Guattari, Bourdieu, etc. exerceram um peso determinante no pensamento social influenciou duravelmente minhas reflexões, enquanto pedagogo, sobre as fundamentações dos discursos pedagógicos, inclusive os ligados à perspectiva inclusiva, assim como sobre o peso e o sentido dos saberes e das

---

<sup>6</sup> O que se trata de objetivar, na verdade, não é o antropólogo fazendo a análise antropológica de um mundo estranho, mas o mundo social que faz o antropólogo e a antropologia consciente ou inconsciente que ele engaja na sua prática antropológica; não somente seu meio de origem, sua posição e sua trajetória no espaço social, sua pertença e suas adesões sociais e religiosas, sua idade, seu sexo, sua nacionalidade, etc., mas também e sobretudo, sua posição particular no microcosmo dos antropólogos. É, com efeito, cientificamente atestado de que suas escolhas científicas as mais decisivas (sujeito, método, teoria, etc.) dependem estreitamente da posição que ele ocupa no seu universo profissional, no que eu chamo de campo antropológico, com suas tradições e seus particularismos nacionais, seus hábitos de pensamento, suas problemáticas obrigadas, suas crenças e suas evidências compartilhadas, seus rituais, seus valores e suas consagrações, seus constrangimentos em matéria de publicação de resultados, suas censuras específicas, e, ao mesmo tempo, os vieses inscritos na estrutura organizacional da disciplina, quer dizer na história coletiva da especialidade, e todos

práticas que os acompanham. Assim, se o observador dificilmente escapa ao seu meio de origem, não escapa também ao espaço social que está observando. Penso que pode ter paralelos entre as estratificações sociais francesas e brasileiras. Se o fato de eu ter pertencido a uma camada social francesa humilde e de ter recebido uma educação escolar primária num meio camponês não significa totalmente a mesma coisa que no Brasil, mas isso me permite compreender melhor certas coisas neste país, de ter empatia por certas pessoas em certas situações e expectativas socioprofissionais vividas por professores criadas no interior do nordeste brasileiro. Certos elementos ligados ao meu percurso pessoal e socioprofissional, que às vezes mobilizarei e explicitarei, me permitem certa sócio-análise e compreensão um pouco melhor o que se passa no terreno da minha pesquisa no Brasil. Pelo menos, me acho autorizado a propor essa hipótese e fazer essa aposta.

Os instrumentos utilizados são de três tipos, então: observações de campo, entrevistas semi dirigidas e análise das produções escritas do grupo de pesquisa (atas de reunião, artigos ou documentos internos).

Esta tese é composta de duas partes. A primeira parte constitui-se de quatro capítulos. O primeiro deles estabelece as grandes linhas da história da escola pública, mostrando as tensões que a têm atravessado historicamente: desinvestimento do estado na escola pública, a dualidade público/privado, os desafios e paradoxos estratégicos que tem de enfrentar na modernidade neoliberal. O projeto de inclusão escolar não deve nada à transcendência; pelo contrário, inscreve-se em um contexto social, político e histórico cujas condições de emergência não se pode ignorar. Para dar conta das tensões múltiplas que atravessam o sistema escolar brasileiro e seus profissionais na tentativa de realização de uma escola mais inclusiva, apoiar-me-ei principalmente sobre as pesquisas de Saviani (2005a; 2005b; 2007), Ciavatta (2003), Frigotto (2003a; 2003b), Osório (2005), Paiva (2003), Romanelli (1985), Veiga-Neto (1995; 2002) e Vieira (2000).

O segundo capítulo, no mesmo espírito, apresenta uma breve história da educação especial brasileira, até o seu encontro, imposto, com a escola pública, a

---

os pressupostos inconscientes inerentes as categorias (nacionais) do entendimento sábio.

partir do fim da década de 1990.

O terceiro capítulo da tese é constituído por uma revisão de literatura sobre a inclusão enquanto aparece, há algumas décadas, como um novo paradigma pedagógico tendo a vocação de substituir o antigo modelo de escola tradicional e da sua propensão de excluir. A partir de textos oficiais, internacionais ou brasileiros, assim como de trabalhos académicos, tentarei evidenciar a evolução semântica do conceito de escola inclusiva e das noções que lhe são conexas, tais como as de “educação de base para todos”, “diversidade”, “direito à diversidade, à diferença”, etc. Essa revisão de literatura proporrá uma exposição dos valores filosóficos, políticos e sociais que sustentam o projeto escolar inclusivo, assim como as orientações e prescrições que certos autores salientam enquanto condições da sua efetuação. Tratar-se-á também de realizar um mapeamento das transformações pedagógicas que tal projeto preconiza no seio do sistema escolar brasileiro e de interessar-se pela maneira pela qual ele opera uma ruptura com as práticas atuais.

O quarto capítulo, constitui uma forma de continuação mais foucaultiana dos três primeiros. Com efeito, considero que eles, através das escolhas que fiz em termos de fatos, constituem uma modesta problematização do contexto inclusivo. Neste quarto capítulo, pareceu-me interessante colocar alguns questionamentos, apontando alguns desses paradoxos evocados, para abrir sobre uma rápida fundamentação do conceito de biopolítica e biopoder de Foucault.

A segunda parte deste trabalho é constituída por um estudo socio-antropológico chamado “Encontros e desencontros na escola Ferreira”, centrado sobre as relações de dominação e poder observadas no desenvolvimento da pesquisa, assim como sobre as tecnologias que contribuíram para a construção de numerosos saberes e a emergência de efeitos de subjetivação. Os cinco capítulos que a compõem são os seguintes:

- um encontro sócio politicamente situado;
- pesquisa e diversos níveis de dominação;
- contrato e acompanhamento;
- um lugar que não pertence a ninguém;
- um lugar investido pelos pesquisadores;

Finalmente, nas considerações finais, mostro brevemente como as questões de pesquisa foram resolvidas ao longo dos capítulos.

## **Parte 1**

### **Contexto de encontro entre a escola pública e a educação especial no Brasil**

## Capítulo 1

### Breve história da escola pública no Brasil

#### 1. Evoluções da Escola pública

Não se trata de apresentar uma história exaustiva da escola pública brasileira, mas de uma rápida evocação às condições sociopolíticas que fizeram com que o problema do acesso à, da permanência em, e do usufruto da escolaridade pública tenha sido sempre problemática. Com efeito, pode-se escrever que durante vários séculos, a educação escolar brasileira foi marcada pelo elitismo, deixando fora da escola a grande maioria da população.

Mais de três séculos de colonização deixaram marcas importantes no desenvolvimento do sistema escolar brasileiro. Diferentemente da estratégia de expansão espanhola que se caracterizou pela criação de instituições superiores de ensino em diversos países da América latina, o processo colonizador português negligenciou a implantação de estruturas escolares e de universidades no solo da colônia cuja finalidade, pelo menos no início, era de servir os interesses meramente mercantis da coroa de Portugal. Antes de formar-se nas universidades de Portugal, a elite colonial recebia o ensino dos jesuítas, “vindo a exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização” (SAVIANI, 2007, p. 41). Com a expulsão, em 1759, dos Jesuítas<sup>7</sup>, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. Inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional.

A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação (ROMANELLI, 1985, p. 36).

No século XIX, o Brasil era uma sociedade predominantemente rural, sob

---

<sup>7</sup> Expulsão ligada à ascensão do Marquês de Pombal, influenciado pelas idéias anticlericais do enciclopedismo / Iluminismo.

o domínio de um império centralizado, que tentava adotar os padrões dos Estados Nacionais europeus, mas sem os recursos para incorporar a população empobrecida das províncias distantes, onde os ciclos econômicos do açúcar e do ouro haviam há muito acabado. A sociedade brasileira compunha-se de uma pequena elite de brancos descendentes de portugueses, escravos negros, o que restava da população indígena e grandes quantidades de mestiços, ex-escravos e homens livres empobrecidos que viviam da agricultura de subsistência ou migravam para as pontas de rua das principais cidades: Salvador, Rio de Janeiro e Recife (FRANCO, 1969; MATTOSO, 1988). Esse quadro demográfico e cultural começou a mudar em fins do século XIX com a chegada de imigrantes europeus e japoneses em São Paulo, no Rio de Janeiro e em outros estados do Sul, primeiramente para substituir a mão-de-obra escrava nas rentáveis colheitas de café, e depois para habitar as grandes cidades do país. Em 1900, um terço da população do Rio de Janeiro e de São Paulo havia nascido fora do Brasil. Na época, cerca de um terço dos jovens no Rio de Janeiro frequentava algum tipo de escola primária ou elementar, sendo um em cada quatro numa instituição particular.

Podemos dizer que até a Primeira República, apesar da Independência do Brasil e da abolição da escravidão, o ensino ficou marcado por uma lógica inerente a uma forte dicotomia rural / urbano da época.

Para uma economia de base agrícola, como era a nossa, sobre a qual se assentavam o latifúndio e a monocultura e para cuja produtividade não contribuía a modernização dos fatores de produção, tão somente se contava com a existência de técnicas arcaicas de cultivo, a educação realmente não era considerada como fator necessário. Se a população se concentrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que, para essa população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse. Enquanto as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela precisavam para, de um lado, ascender na escala social e, de outro, obter um mínimo de condições para consecução de emprego nas poucas fábricas, para a grande massa composta de populações trabalhadoras da zona rural, a escola não oferecia qualquer motivação. (Romanelli, op. cit.: p. 45)

Por outro lado, ao contrário dos países europeus, os países colonizados como o Brasil não contaram, desde logo, com processos de industrialização e de constituição de uma classe operária forte e organizada que pudesse se constituir como força de oposição, de pressão e de negociação permitindo o reconhecimento

da educação como um direito. Assim, segundo Jamil Cury (2002, p. 258),

A colonização e a escravatura, pondo-se fora de relações contratuais em que ao menos juridicamente se reconhece a igualdade entre todos, só apareciam após os processos de abolição e de independência. Mesmo assim, muitos destes países continuarão fortemente agrários e, nesse caso, as classes dominantes terão pouco interesse em difundir a educação escolar e, com ela, a escrita e a leitura.

Se, com certeza, o peso da colonização se faz sentir através das desigualdades escolares que conheceu - e ainda conhece - o Brasil, os diversos tipos de governos que sucederam à Independência do país, seja a Primeira República ou o período ditatorial, não contribuíram na redução dessas disparidades. Com o pretexto de evitar que as populações incultas fossem manipuladas por políticos, eles próprios afastaram os analfabetos das cabinas de votos até 1988. O afastamento da escola de boa parte da população e a lenta progressão dos efetivos escolarizados no ensino fundamental ou no ensino médio eram, pois, consequência, de uma estratégia política elitista.

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, sobretudo a partir da Revolução de 1930, determinou o aparecimento de novas exigências educacionais num ambiente sociopolítico carregado de tensões contraditórias. Como explica Romanelli (op. cit., p.60):

A forma como se instalou o regime republicano no Brasil e como se conduziram no poder as elites, em nada modificando a estrutura socioeconômica, influuiu para que, de um lado, não houvesse pressão de demanda social de educação e, de outro, não se ampliasse a oferta, nem se registrasse real interesse pela educação pública, universal e gratuita.

Mas, ao mesmo tempo, a Revolução de 30, resultando de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio das velhas oligarquias, favoreceu a criação das condições de implantação do capitalismo industrial e, com ele, a modificação do nível de aspiração de parte da população brasileira em termo de demanda social por educação escolar. Como a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional e de forma mais ou menos homogênea,

a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se



intensificaram as relações de produção capitalista, o que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro. Sim, porque, se, de um lado, iniciamos nossa revolução industrial e educacional com um atraso de mais de 100 anos, em relação aos países mais desenvolvidos, de outro, essa revolução tem atingido de forma desigual o próprio território nacional. Daí resultou uma defasagem histórica e, se assim podemos exprimir-nos, geográfica, que se tem traduzido pela presença de contradições cada vez mais profundas patenteadas através dos seguintes fatos:

a) o fato de vivermos, em matéria de educação, como nos demais aspectos da vida social, duas ou mais épocas históricas, simultaneamente, e de sermos com isso obrigados a resolver problemas que outros povos já resolveram há um século ou mais (...).

b) E, com isso, o fato de expor-nos ao risco de enfrentar e até mesmo, a nosso ver, de passar a viver o dualismo educacional que se traduz pela presença do analfabetismo e ausência de educação primária gratuita e universal, ao lado de uma profunda e sofisticada preocupação pedagozicante.<sup>8</sup>

Romanelli demonstra bem como os governos, que se alternaram entre a década de 1920 e o estabelecimento da ditadura militar, em 1964, tiveram dificuldades para gerir e conter essa crescente demanda social de educação, tendo de atender às exigências cada vez mais tecnicistas do mundo industrial e preservando também os interesses e privilégios da classe dominante. Se a Constituição que nasceu do Estado Novo reconhece o direito à educação de base para todos, através da criação do primeiro Ministério da Educação e da Saúde do Brasil em 1931, os dirigentes, estimulados pelos donos da terra e seus filhos, estabelecidos nas grandes cidades, em vista de ocupar as funções de decisão do país, adotaram e favoreceram medidas educacionais, processos seletivos no ensino fundamental, que limitaram o acesso a esse direito. No denso parágrafo, abaixo, a autora oferece um esboço de tais tensões, o que permite, também, uma melhor compreensão das tensões vivenciadas até hoje, inícios de século XXI, pela educação escolar pública (op. cit., p.102):

[...] uma das falhas da expansão verificada no ensino, de modo geral, foi a de não só continuar, mas também acelerar o processo de seletividade. Este praticamente dá a tônica a todo o sistema, sendo porém mais acentuado no ensino primário e, particularmente, em sua primeira série, o que cria um sério problema para a vida global do país. Moralmente, ele significa a rejeição prática de um direito assegurado, não só pela Constituição, como também pelos organismos internacionais. Pedagogicamente, ele representa a falência do sistema educacional, que peca pela base, dada a falta de condições para assegurar à população o mecanismo elementar da leitura e da escrita. Economicamente, ele consubstancia um ônus criado com o crescimento de um contingente que passará a vender sua força de trabalho,

---

<sup>8</sup> ROMANELLI, op. cit., pp.60-61

de escassa produtividade, numa época em que a tecnologia está a exigir uma qualificação profissional cada vez mais requintada e complexa. Socialmente, ele constitui a perpetuação das desigualdades acentuadas pelo crescimento do contingente de minguada ou nenhuma instrução e que tem, conseqüentemente, pouca ou nenhuma possibilidade de sobreviver num sistema social competitivo. Culturalmente, ele representa a manutenção do atraso de populações inteiras, pela impossibilidade de acesso aos bens culturais que a civilização ocidental está dia a dia reformulando e difundindo.

Pode-se perceber, também, o caráter reprodutivista (sentido de Bourdieu e Passeron) dessa dinâmica sócio-escolar que perpetua uma forma de dualidade - e de visão dual - no que diz respeito ao sistema escolar brasileiro de até então, e cuja atualidade, nesse início de século XXI, testemunha o forte enraizamento nesse passado elitista:

Retratando a sociedade, o sistema educacional brasileiro fora, até então, um sistema acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso.<sup>9</sup>

Antes de abordar as problemáticas da escola pública da segunda parte do século XX, me parece importante colocar em perspectiva a nacionalização da educação escolar pública com a emergência, pela primeira vez, de uma idéia de nação brasileira. Com certeza, o que constitui a maior herança da era Vargas, sobretudo a partir de 1937 e até 1945, quer dizer durante o período do “Estado Novo”, foi a criação de uma identidade brasileira, do sentimento de brasilidade num país de tamanho continental, constituído pelo encontro de uma multiplicidade de povos e de culturas. Assiste-se, então, ao advento de uma cultura, de uma identidade brasileira através de uma consideração nova a favor dos povos primeiros do país, da valorização da história da ex-colônia e do reconhecimento do papel dos africanos, assim como da cultura popular que se expressa no samba, no carnaval e na bossa nova. Numerosos foram os artistas e intelectuais (dentro os quais: o antropólogo Gilberto Freyre, os pioneiros da Escola Nova: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, etc.) que contribuíram à emergência de um nacionalismo sustentado pela idéia de uma fusão harmoniosa entre as “três raças” constituintes daquela brasilidade.

---

<sup>9</sup> ROMANELLI, op. cit., p.67.

Ainda que se possa afirmar que, durante a era Vargas, a questão da articulação entre política e cultura terá uma grande importância, é a articulação do Estado e da educação que vai permitir a constituição desse fundo cultural comum sobre o qual pode assentar-se a idéia de nação e de Estado forte e centralizador. Com a Constituição de 1934, a educação torna-se um “problema nacional”, mas cuja responsabilidade ainda fica compartilhada entre o Estado e as famílias, deixando, assim, ao poder público certa possibilidade de fugir dos seus compromissos. Por outro lado, o aparelho educativo vai servir de instrumento de formação das consciências, através da disciplina moral e cívica, e de disseminação das idéias nacionalistas e eugenistas, propícias ao controle das consequências possíveis dos fluxos migratórios que conheceu o país.<sup>10</sup>

A nacionalização da educação implicará um profundo controle de todos os currículos, de todas as atividades de todas as escolas nos recantos mais remotos do país. A escola nacionalizada e monitorada pelo governo seria a porta de entrada para a nacionalidade, para a homogeneidade nacional e o controle de tendências exógenas que pudessem advir da multiculturalidade.<sup>11</sup>

Os anos que seguiram a Revolução de 1930 foram marcados pelo movimento da Escola Nova que difundiu, em março de 1932, o célebre Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Inscrevendo-se em ruptura com a velha e elitista estrutura da educação escolar então em vigor, ele se funda no “*caràter biológico*” “que permite a cada indivíduo se educar, conforme é de seu direito, “até onde o permitam as suas aptidões naturais.”<sup>12</sup> No seu tópico “O Estado em face da educação”, o Manifesto afirma que a educação torna-se uma função essencial e primordialmente estatal. Com efeito, ao direito de cada indivíduo a uma educação integral corresponde o dever do Estado de garantir a educação contando com a cooperação das demais instâncias sociais. Considerando-se que o direito do indivíduo à educação se funda na biologia, o Estado deve organizar a escola e torná-la acessível, em todos os seus graus, a todos os cidadãos, independentemente de suas condições econômicas e sociais. Se as famílias mais

---

<sup>10</sup> A “qualidade da população” tinha a ver tanto com as preocupações para a natalidade, a estabilidade das famílias, quanto com as ligadas ao embranquecimento esperado da população graças aos fluxos migratórios que conheceram o sul e o sudeste do país, assim como com o controle e a limitação das expectativas educativas e culturais desses novos brasileiros oriundos da Alemanha, do Japão ou da Itália, etc.

<sup>11</sup> D’ARAÚJO, Op. cit., 2000, pp. 37-38.

<sup>12</sup> Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1984). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 65, n. 150, pp. 407-425, maio-ago., p. 410

privilegiadas podem recorrer a escolas privadas, o Manifesto propõe a aplicação desse princípio à escola oficial destinada a todas as crianças dos 7 aos 15 anos.<sup>13</sup> “Esta seria a escola pública única que asseguraria uma educação comum, igual para todos. Os demais princípios (laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação - não separação entre alunos de um e outro sexo) fundam-se, igualmente, na finalidade biológica da educação.”<sup>14</sup>

A publicação do Manifesto não deixou de provocar importantes tensões entre escolanovistas e a Igreja católica. Até então, esta última tinha um quase monopólio sobre o ensino médio, nível a partir do qual se estabelecia, já, a demarcação de destino entre as camadas pobres e as mais favorecidas socialmente. Face aos princípios escolanovistas, a Igreja se sentiu ameaçada pela laicidade do ensino, instituída pela 1ª Constituição republicana.

As classes médias em ascensão reivindicavam o ensino médio, e as camadas populares, o ensino primário. Daí por que o movimento renovador compreendeu que havia chegado a hora de o Estado assumir o controle da educação e que, portanto, esta deveria ser gratuita e obrigatória, dadas as necessidades da nova ordem econômica em implantação<sup>15</sup>.

A propósito dessa concorrência entre público e privado que se iniciou verdadeiramente a partir dessa época, para constituir aos poucos um foco de tensões sociopolíticas e de indagações cada vez maiores por parte de certas vertentes da sociedade civil, é interessante salientar o seguinte ponto: durante vários séculos, o Estado brasileiro pouco se implicou nas questões de educação escolar, deixando o espaço aberto para a Igreja e certas empresas privadas. Quando a questão da escolaridade de base para o povo chegou verdadeiramente a tona, sob a impulsão e a demanda do mercado, das indústrias, e tornou-se um problema nacional, o Estado não tinha nem os meios financeiros, nem as competências necessárias para atender a todas essas demandas e exigências de formação escolar. Isso explica porque ele sempre teve de aliar-se às instituições privadas que já ocupavam uma parte do campo, e do mercado, da educação e por que todas as Constituições e todos os grandes quadros de lei (tipo LDB) redigiram suas orientações de tal maneira a deixar possível a redistribuição de verbas públicas aos

---

<sup>13</sup> Id., p. 414, citado por Saviani: 2007, p.245.

<sup>14</sup> Ibidem

estabelecimentos privados, mediante garantias de qualidade e disposições em substituir-se aos compromissos estatais, recebendo gratuitamente certos alunos ou aceitando o princípio de atribuição de bolsa aos estudantes que, senão, não teriam condições de acessar à oferta pedagógica deles. Historicamente, pode-se dizer, então, que desde sempre, e até hoje em dia, o Estado brasileiro e certas instituições privadas funcionam em uma relação de parceria obrigatória e orgânica, o primeiro devendo contar com os segundos para compensar suas próprias deficiências políticas, financeiras, estruturais, em matéria de oferta educacional e formativa.

Assim, abordando o difícil parto da LDB/61, sob a forma da Lei 4.024, Romanelli (pp.179-182) evoca as fortes contradições do poder público no que diz respeito a suas obrigações em matéria de obrigatoriedade do ensino primário:

[...] certas conquistas, já consagradas na legislação anterior de ensino foram praticamente abandonadas. Foi o que se verificou, por exemplo, com a questão da obrigatoriedade escolar do ensino primário proposto pelo artigo 27, mas praticamente anulada pelo parágrafo único do artigo 30, que ficou assim redigido:

"Art. 30

Parágrafo único - Constituem casos de isenção (da obrigatoriedade), além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrículas encerradas;
- d) doença ou anomalia grave da criança;

Assim, esses itens isentam completamente o poder público de sua obrigação de fornecer condições para que a obrigatoriedade seja cumprida. E quanto ao respeito dos privilégios deixados à escola privada, ela observa o seguinte:

Quanto à questão fundamental, (...), a da "liberdade de ensino", a lei 4.024 não mudou substancialmente a orientação do substitutivo Lacerda. Em essência, permaneceram, como fundamento da lei os "direitos da família" e a igualdade de direitos para a escola privada, em relação à pública, tanto no que se refere à representatividade nos órgãos de direção do ensino, quanto no que se refere aos recursos para a educação.

A mesma autora (ibidem, p.182-183) tira, pois, a seguinte conclusão que se insere em um contexto histórico-político cujas repercussões sobre as condições de desenvolvimento, de investimento, da escola pública e de crédito a ela conferido hoje em dia não deixam de parecer gritantes e de obedecer a uma forma de lógica

---

<sup>15</sup> ROMANELLI, op. cit., p. 143.

de reprodução da dualidade escolar já acima evocada:

Para um país, que não tinha recursos para estender sua rede oficial de ensino, de forma que atingisse toda a população em idade escolar e que, por isso mesmo, marginalizava quase 50% dessa população, na época, era realmente um absurdo o que acabava de ser votado e sancionado. Absurdo, sim, em termos de justiça social, embora, perfeitamente adequado à ordem social vigente e à composição das forças no poder. Na verdade, essa retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social, que podia pagar educação, à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo.

Pode-se dizer que, a partir de 1964 (início da ditadura militar), a redefinição do jogo político, determinado em parte pela expansão do empresariado, pelo desenvolvimento da dimensão industrial que favoreceu a internacionalização do mercado brasileiro, teve apoio na própria modernização e na evolução dos interesses e fortalecimento das forças armadas. O novo regime percebeu o quanto a educação constitui um fator relevante de desenvolvimento socioeconômico. Mas os primeiros tempos da ditadura (1964-68 sobretudo) foram marcados pela dificuldade do regime militar em canalizar e controlar ao mesmo tempo as exigências do mercado em termos de profissionais formados e o aumento importante da demanda social em matéria de educação, e sobretudo de ensino superior. Para enfrentar a importante crise educacional que conheceu o país, o governo abriu, pela primeira vez - e podemos escrever, de maneira permanente, até hoje em dia - as portas à ajuda internacional em termos de definição e de financiamento das soluções e orientações educacionais adequadas às leis do mercado internacional.

Assim, foram assinados os acordos MEC-USAID<sup>16</sup>, em vista de estabelecer uma política de ensino que abrangeria, na ocasião, os dois segmentos extremos da escolaridade : o desenvolvimento do ensino fundamental e a expansão de um ensino superior capaz de atender às exigências em matéria de pesquisa e de formação. O regime percebeu, *entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil.* (ROMANELLI, op. cit., p.196). Por problemática que

---

<sup>16</sup> Ministério Educação - United States Agency for International Development / a partir de 1965

tenha sido essa transição, pela primeira vez, e a partir dessa segunda metade de século XX, a educação foi considerada com área prioritária. Durante as quatro décadas seguintes, e até hoje em dia, ela vai ser marcada por importantes tentativas de reformas e de mudanças, muitas vezes influenciadas pelas grandes agências internacionais às quais se abriu o regime militar.

É interessante perceber o quanto as estratégias desenvolvidas e as finalidades esperadas por essas agências internacionais (BANCO MUNDIAL, FMI, OCDE, UNESCO, etc.) e evocadas por Romanelli (Ibidem, pp.204-205) não mudaram fundamentalmente 40 anos depois, como veremos mais adiante :

Em princípio, a estratégia da ajuda ataca primeiramente o problema em seus aspectos quantitativos. Daí ser comum a identificação pura e simples da explosão da demanda com a explosão demográfica. Então, as soluções propostas envolvem, quase sempre, a obtenção de maior rendimento da rede escolar existente, com a menor aplicação de recursos, com base em estudos de "rentabilidade" do sistema.

(...) A estratégia sempre adotada é a do treinamento de pessoal docente e técnico, do aumento dos recursos materiais (como o aparelhamento de escolas) e a reorganização do currículo, com vistas ao treinamento, em nível desejado, do pessoal destinado a preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão. Tem isso por base a necessidade de adequar a educação às "necessidades do desenvolvimento".

Por outro lado, Saviani (2003, p.12) caracteriza esse período por um processo de unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo as redes públicas (municipal, estadual e federal) e privada que, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista e tecnicista de escola em vista a adaptá-la às regras e exigências do mercado.

O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do "máximo resultado com o mínimo de dispêndio" e "não duplicação de meios para fins idênticos"<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> SAVIANI Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. 2007, p.363

## 1.1 Fim de século XX - início século XXI

A partir dos fins do século XX e inícios deste século, o ensino fundamental vai ser sempre privilegiado pelas políticas públicas de ensino. Com efeito, ele representa um desafio importante, tão em termos de acesso generalizado à escolaridade - questão então da quantidade, com, como pano de fundo, o problema endêmico do analfabetismo no Brasil, quanto como estratégia para se constituir uma camada social minimamente formada, capaz de flexibilidade e de adaptabilidade a fim de poder obedecer às exigências do mercado. Aliás, o investimento neste nível escolar vai ser, a partir dos anos 1970, a orientação recorrente das grandes agências internacionais e das convenções por elas estabelecidas em direção dos países em via de desenvolvimento. Romanelli (op. cit., p. 234) explica, relativamente às recomendações da USAID, como a prioridade ao ensino primário parecia compatível com a posição periférica da economia brasileira:

a industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar. Enfim, era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão-de-obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata.

Os vinte últimos anos do século XX foram ricos em termos de reformas, de Leis (dentre elas, a difícil emergência da LDBEN/1996 depois de oito anos de negociação e elaboração) mas também em termos de propostas educacionais (sustentadas por uma proliferação de revistas especializadas), apresentando-se como alternativas à perspectiva produtivista e tecnicista que se difundiu com o modelo escolar do regime militar, e que foi substituído, segundo Saviani (2007), por uma forma de neoprodutivismo. Este autor (op. cit., pp.405-422) aborda detalhadamente as quatro correntes da pedagogia que tentaram influenciar a reflexão sobre a educação desse fim de século e que ele chama de “pedagogias contra-hegemônicas”. Ele se refere, assim, às pedagogias da “educação popular”, marcada pela personalidade de Paulo Freire; às pedagogias da prática cujos nomes de referência são dos Santos, Arroyo e Tragtenberg; à pedagogia crítico-social dos conteúdos cujas figuras marcantes são Libâneo, Snyders, etc. e à pedagogia



histórico-crítica cujo melhor representante é o próprio autor, assim como Gasparin, Scalcon e Galvão Marsiglia.

Por diferente que seja a sua maneira de abordar os problemas de fundo da educação escolar brasileira, todas essas vertentes pedagógicas indagam e criticam certos valores que estão circulando nos discursos, nos textos oficiais ou de referência sobre a escola pública. Com efeito, sobretudo a partir dos anos 1990, estes últimos são marcados pelos valores do neoliberalismo. Assim, as orientações neoliberais que vai conhecer, então, - e ainda conhece - a educação escolar brasileira remetem, notadamente, ao Consenso de Washington.<sup>18</sup>

Saviani (2007, p.426) ilustra a força de penetração do ideário neoliberal:

Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos.

A política escolar não pode escapar à hegemonia do pensamento neoliberal e, nesse contexto, as idéias pedagógicas sofrem aquela grande inflexão evocada pelo mesmo autor (ibidem):

passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

A título de exemplo, como indica Sofia Lerche Vieira (2000, p.65), na própria Constituição de 1988 o exame do público e do privado deve ser feito através de vários artigos. Assim, uma dimensão das possibilidades de convivência entre essas duas vertentes se expressa através da “liberdade de aprender, ensinar,

---

<sup>18</sup> Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, com o objetivo de discutir e estabelecer as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Segundo Fiori (1998, p. 116) o pensamento hegemônico de cuja difusão o Consenso de Washington vai participar e constituir, de certa maneira, o “filigrana argumentativo” de numerosos textos de lei convergia em torno de um denominador comum: *o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos*. Fiori acrescenta que a reordenação empreendida implicou: “no campo econômico, a elevação ao status de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa.”

pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber“ (Art. 206, II).

Em outras palavras, há lugar para a presença de uns e outros. É nesse sentido que deve ser compreendido também o princípio seguinte, o qual estabelece o “*pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino*“ (Art. 206, III).

No que diz respeito à distribuição dos recursos públicos, o artigo 213 da última Constituição de 1988 não deixa qualquer dúvida: “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas“.

Uma segunda palavra-chave (depois de “*privatização*“) que circula nos numerosos textos internacionais e nacionais a partir dos anos 1970 é a de “*educação básica*“. É importante lembrar-se que a partir de 1965 (com os acordos MEC-USAID), a definição da política educacional brasileira fica sempre associada às orientações das agências internacionais acima evocadas. Emília Ferreiro, em trabalho publicado no Brasil, observava que, já em 1979, se reuniu a Conferência Regional de Ministros da Educação e de Ministros Encarregados do Planejamento Econômico da América Latina e Caribe. Desse evento resultaria o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe que se comprometiam em:

Realizar ações concertadas e eficazes para conseguir, antes de 1999, a escolarização de todas as crianças; oferecendo uma educação geral mínima de 8 a 10 anos; eliminar para a mesma data o analfabetismo adulto; melhorar a qualidade e eficiência dos sistemas educativos.<sup>19</sup>

Tais diretrizes conheceram uma extensão na Constituição Federal brasileira de 1988, nas disposições da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (nov/1989 na qual vai se inspirar diretamente O Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990); na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990); no Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (Nova Iorque, set./1990), etc. Como lembra Lerche Vieira (op. cit., p.80), o conceito de educação básica, que aparece com frequência na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), é definido na perspectiva de “*fundamento de aprendizagem para todos os cidadãos*“, incluindo “*ensino fundamental para crianças, alfabetização*

---

<sup>19</sup> FERREIRO, Emília. Com todas as letras. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993, p.8.

e educação continuada não-formal para jovens e adultos”<sup>20</sup>. A autora (ibidem, pp.80-81) traz ainda as seguintes precisões a propósito do posicionamento da política educacional brasileira:

O Brasil fez uma interpretação própria dos compromissos firmados internacionalmente. Se, de um lado, priorizou “*ensino fundamental para crianças*”, de outro, secundarizou a questão da “*alfabetização e educação continuada não-formal para jovens e adultos*”, nos termos sugeridos pela *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Na verdade, as políticas do país se orientaram prioritariamente para ações junto à criança, na chamada faixa de escolaridade obrigatória, de 7 a 14 anos (...).

Essa preocupação com a universalização do ensino fundamental que se manifesta nos governos de transição (período entre 1985 - fim da ditadura - e 1994, chegada de Fernando Henrique Cardoso ao poder) fica atravessada por temas tais: “qualidade / quantidade”, “equidade”, “eficiência”, “competitividade”, etc. Como desenvolver projetos educacionais assegurando o direito à educação do cidadão e que contemplem, ao mesmo tempo, as exigências, cada vez mais imperativas, do contexto mundial? Se, no decorrer das duas últimas décadas do século XX, o Brasil melhorou muito sua oferta, sua cobertura escolar, permanecem ainda problemas endêmicos: as taxas de repetência e evasão, a defasagem idade/série no ensino fundamental e médio, assim como os problemas de formação dos professores, de acessibilidade e de dificuldades no acesso ao material didático ou informático, sem evocar as disparidades gritantes entre regiões, notadamente entre a região sul e o nordeste. Como demonstra Lerche Vieira (op. cit., pp.201-223), se esse período de transição caracteriza-se por certos progressos, pelo menos estatísticos, ele atesta também uma grande descontinuidade nas políticas públicas desenvolvidas. Garcia (1991, p.48) evoca uma “continuidade descontínua”; Cunha (1991) fala de “administração ziguezague” cujas razões se expressam no “eleitorismo”, no “experimentalismo pedagógico”, para se referir a uma época que se manifesta no troca-troca de dirigentes que favorece contradições e rupturas nas medidas adotadas para a melhoria dos problemas da escola pública.

Com a investidura de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, a virada neoliberal, já bem iniciada durante o período de transição, vai se confirmar e

---

<sup>20</sup> UNITED NATIONS. Children and development in the 1990s: a UNICEF sourcebook on the occasion of the World Summit for Children. New York: United Nations, 1990, pp.154-155)

favorecer o que Saviani chama de bases econômico pedagógicas, com as seguintes características: reconversão produtiva, neoprodutivismo e a “pedagogia da exclusão” (op. cit., p.427). Este autor sublinha que, com a chegada de Cardoso ao poder, ocorre uma mudança profunda na educação influenciada de novo pela teoria do capital humano, mas, dessa vez, com um sentido diferente do que circulou a partir da década de 1960. Com efeito, segundo o autor (id., p.428), é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha e de investimento pessoal em vista de adquirir os meios formativos ou profissionais que lhe permitam ser competitivo no mercado do trabalho, de afirmar a *”conquista do status de empregabilidade”*. *A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis.*

A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo.

A ordem econômica atual integra a dimensão da exclusão socioeconômica como sendo um dos seus componentes. A educação escolar, fortemente influenciada e condicionada por este ideário econômico contribui na incorporação desse dado como fazendo parte da “natureza das coisas”. O que se inculca, de maneira subterrânea, através do currículo, das disciplinas escolares, dum certa teoria das competências, é que pertence à própria responsabilidade do aluno, às suas próprias habilidades de superar, ou não, esses constrangimentos socioprofissionais. Evocando as análises de López-Ruiz (2007) sobre a “cultura do empreendedorismo” difundido pelo sistema escolar, Santos (2007, pp.13-14) ilustra como o novo espírito do capitalismo *toma a figura do executivo como matriz de uma conduta a ser disseminada pela sociedade inteira.*

Saviani mostra, também, como certos lemas remetendo às idéias pedagógicas escolanovistas são reinterpretados no fim do século XX. Assim, do lema “Aprender a aprender” que faz parte dos quatro pilares da nova educação segundo o Relatório Jacques Delors, publicado pela UNESCO em 1996 e no Brasil em 1998 com prefácio do então ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, *em que ele realça a importância desse documento para o cumprimento da tarefa, à*

*qual o MEC estava voltado, de repensar a educação brasileira* (SAVIANI, op. cit., p. 431). Com efeito, essa mesma orientação vem a ser assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país.

As justificativas em que se apoia a defesa do “aprender a aprender”, nos PCNs, são as mesmas que constam do “Relatório Jacques Delors”: o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as “novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender” num contínuo “processo de educação permanente” (BRASIL, MEC, 1997, p. 34)<sup>21</sup>

No contexto do escolanovismo dos anos 1930, esse lema se referia à valorização dos processos de convivência entre crianças e, notadamente, à capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, ou na dinâmica interativa, e de se adaptar a uma comunidade, ou sociedade, entendida como organismo em que cada um tinha um lugar. Diferentemente, na situação atual, o “aprender a aprender” remete nitidamente à necessidade de se reatualizar, de aumentar seus conhecimentos em vista de manter e ampliar seu potencial de empregabilidade. Assim, segundo da Fonseca (1998, p.307) citado por Saviani (op. cit., p.430):

Não se trata mais de contar com um emprego seguro; tanto os empresários como os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, já que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro. (...) o segredo do sucesso estaria na capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, pois os postos de trabalho se vêm reduzindo tanto na agricultura como na indústria, o que faz com que os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, devendo ser ocupados pelos trabalhadores mais bem preparados. (...) a adaptação à sociedade atual exige novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho de tipo puramente mecânico, buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica.

Difícilmente pode-se fazer abstração das pressões, em termos de adaptabilidade, de flexibilidade e de competitividade, geradas pelas leis do mercado internacional. Passamos de um modelo fordista, caracterizado por grandes unidades de produção a médio ou longo prazo e uma certa estabilidade profissional, a um

modelo de tipo “toyotista“ que se apoia em tecnologia leve, e opera com trabalhadores polivalentes, visando à produção de objetos diversificados para atender à demanda de nichos cada vez específicos do mercado. Nessas novas condições, as finalidades da educação escolar tiveram de ser modificadas, adaptadas, em vista duma melhor preparação e adequação do aluno a um universo empresarial cujas regras são definidas de cima para baixo, e de fora, por especialistas, tecnocratas diversos. Para Frigotto & Ciavatta (2003, p.107):

É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado.

O século XXI começa com o fim do mandato de Fernando Henrique Cardoso (2002) que vai deixar ao Presidente Lula a responsabilidade de dirigir o país. Numerosos são os artigos, livros, trabalhos sobre o balanço dos oito anos de presidência de Cardoso. Segundo Frigotto & Ciavatta (op. cit., p.103-104), numerosas são também as análises críticas que foram feitas sobre este período durante o qual o governo FHC governou para “tornar o Brasil seguro para o capital”.<sup>22</sup> Com efeito, numerosas críticas referem-se à abertura do país à privatização, aos investidores e capitais estrangeiros, aos acordos privilegiados assinados com as grandes agências internacionais que mais do que nunca determinaram as orientações educacionais brasileiras. Muitas vezes FHC utilizou seu direito de veto no quadro da LDBEN/96 ou em outros projetos de lei (Plano Nacional de Educação, etc.) para limitar o campo de ação previsto por certos artigos, ou para adequar a evolução da educação pública com as exigências meramente neoliberais daquelas agências internacionais ou com as flutuações do mercado. Várias críticas remetem à justificativas econômicas, por parte do governo Cardoso, para limitar as despesas públicas com a luta contra o analfabetismo, a formação dos jovens adultos (deixando este “mercado“ lucrativo às empresas), o material didático, o salário dos professores ou a adequação dos estabelecimentos com as exigências definidas internacionalmente no que diz respeito ao acesso facilitado dos portadores de deficiências. Essas medidas questionam a vontade de investir verdadeiramente

---

<sup>21</sup> SAVIANI, *ibid.*.

nas escolas públicas, por parte do governo FHC e permitem Frigotto & Ciavatta (ibidem, p.115) denunciarem:

O fraco investimento efetivo na educação fundamental soma-se não na valorização que o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) preconiza na própria sigla, mas na desvalorização do magistério. As apelativas e sequenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e, depois, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas. No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço ou filantropia. Com isso se passa a imagem e se instaura uma efetiva materialidade de que a educação fundamental não é dever do Estado e espaço para profissionais especializados e qualificados, mas para ações fortuitas e tópicas de amigos, padrinhos e de voluntários. Os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão.

Muitas análises da situação escolar feitas pelos organismos oficiais na época Cardoso, deram lugar a dúvidas sobre a fundamentação de certas escolhas feitas por um governo que, aparentemente, tinha certa propensão a privilegiar os interesses privados. Igualmente, foram indagadas a natureza, as motivações dos procedimentos de avaliação tanto das escolas, dos alunos, quanto dos professores (condicionando certas distribuições de verbas nos estabelecimentos escolares) que se iniciaram na “era Cardoso”, assim como os valores de “eficiência”, de “qualidade total” e certas associações entre “cidadania e competitividade, etc. (CUNHA, 1995, 2002; FRIGOTTO & CIAVATTA, 2001, 2002, 2003; Francisco de OLIVEIRA, 2001; PETRAS & VELTMEYER, 2001).

A partir das análises dos autores citados acima, Frigotto & Ciavatta (id., p. 124) concluem da seguinte maneira:

A síntese a que chegamos, nesta breve análise, é de que no campo educacional a “era Cardoso” foi de um retrocesso tanto organizativo como em termos pedagógicos. A atual LDB resultou do desprezo do Executivo ao longo processo de elaboração da Lei (de 1988 a 1996) pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O Conselho Nacional de Educação teve sua composição alterada para lhe retirar as prerrogativas de deliberação e submetê-lo às decisões do MEC. O Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira, à semelhança da LDB, foi preterido pelo expediente questionável de o Executivo não respeitar sua precedência na entrada no Congresso. O ensino fundamental sofreu as imposições dos PCNs e da “promoção automática” que, aplicada a todas as séries, elevou as

---

<sup>22</sup> PETRAS, J.; VELTMEYER, H. Brasil de Cardoso: a desapropriação do país. Petrópolis: Vozes, 2001.

estatísticas oficiais, mas não os níveis de conhecimento dos alunos (o que veio a ser demonstrado pelas últimas avaliações levadas adiante pelo SAEB). (...) Os PCNs também foram construídos pelo alto, por uma comissão de especialistas que ignoraram décadas de debates dos pesquisadores e educadores da área. Sequer se levaram em conta as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.

Hoje, o governo Lula tem de assumir os compromissos do governo precedente e lidar com uma herança difícil em termos de contradições educacionais. Segundo as recomendações internacionais, o Brasil deveria investir 10% do seu PIB na educação, mas até agora apenas 4% são investidos. Se a cobertura em termos de matrículas no ensino fundamental se aproxima das exigências internacionais, o ensino infantil ainda fica pouco desenvolvido no setor público e todas as recentes avaliações testemunham a má qualidade do ensino e da preparação dos professores para essa missão. A média de escolaridade ainda cresce muito lentamente: 5,5 anos em 1995; 7 anos em 2005, embora a escolaridade mínima obrigatória seja 9 anos.<sup>23</sup> Os problemas de violência urbana, que envolvem sobretudo jovens, apresentam-se como efeitos colaterais dos problemas de educação escolar no Brasil a serem resolvidos. Durante muito tempo se privilegiou a educação básica e sua universalização em detrimento das redes federais de ensino superior, criando o seguinte desequilíbrio: falta de professores com licenciatura para exercer o magistério na educação básica e alunos do ensino médio desmotivados pela insuficiência da oferta de ensino gratuito nas universidades públicas. O quadro geral das dificuldades a serem enfrentadas pelo segundo mandato do Presidente Lula não se resume a isso e aponta a questão da margem de manobra e de autonomia da qual dispõe um país como o Brasil (notadamente em relação aos financiadores internacionais e às resistências internas) para adotar todas as medidas possíveis para superá-las. Se, de um lado os programas “bolsa-escola” e “bolsa-família”<sup>24</sup> permitem que as famílias economicamente desfavorecidas possam enviar seus filhos à escola, por outro lado, diversas análises permitem observar que dificilmente se escapa das orientações neoliberais já engajadas. Indagam, também, a propósito

---

<sup>23</sup> fonte: MEC, INEP no site de ADITAL: [www.adital.com.br](http://www.adital.com.br)

<sup>24</sup> Vale a pena chamar atenção sobre uma reflexão do sociólogo Francisco de Oliveira inserida no livro (no prelo) de Gadelha. Falando de despolitização na sociedade contemporânea, aí o comentário dele sobre o programa “bolsa-família”:

*... uma antipolítica na forma de uma política. Porque a desigualdade é tão abissal no Brasil que é difícil resistir que É preciso um estatuto especial para você tratar da questão racial. Vejo a questão das cotas no mesmo registro que o Bolsa-familiar. ... uma biopolítica. As relações sociais não suportam mais uma política que na verdade envolva escolhas, opções e política. Seu substituto É um dispositivo foucaultiano.*



da vontade de mudar e de enfrentar esses desafios. Mas será que estes últimos constituem verdadeiramente desafios para todo mundo?

A questão da inclusão escolar das crianças com deficiência reatualiza esse quadro geral das dificuldades a serem resolvidas pelo sistema público de ensino. Vinte anos depois da publicação da Constituição Federal, 12 anos depois da LDBEN/1996, que, as duas (entre outros textos de lei mais recentes), exigem o acolhimento dessas crianças nas estruturas escolares, e celebram, então, o encontro entre alunos “normais” e alunos “diferentes”, pode-se perceber a tamanha dificuldade da Escola Ferreira para cumprir as orientações da política pública de inclusão.

## Capítulo 2

### Breve história da Educação Especial no Brasil

#### 1. Principais etapas

Hoje, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino geral que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços especializados de apoio complementar ou suplementar, colocados a disposição na rede regular de ensino, de modo a garantir a educação formal dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Mas, o que apresenta-se atualmente como uma “simples” modalidade, não parece constituir-se ainda numa evidência. Com efeito, a história da educação especial no Brasil nos demonstra, notadamente através das linhas de Mazzota (2001, p.15) que, *a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade que se pode datar a partir de meados deste século*. Essa longa e tímida conquista, marcada por algumas datas ou alguns eventos pontuais, explica, talvez, o caráter assistencialista que, até recentemente, ficou ligado às ações práticas direcionadas às pessoas portadoras de deficiências. Na sua introdução, Mazzota (op. cit., p.11) avança uma explicação sobre essa impressão de assistencialismo que ele percebeu, ainda em 1995, momento da publicação do seu livro:

A despeito de figurar na política educacional brasileira desde o final da década de cinquenta deste século até os dias atuais, a educação especial tem sido, com grande frequência, interpretada como um apêndice indesejável. Numerosos são os educadores e legisladores que a vêem como meritória obra de alguns “abnegados” que se dispõem a tratar de crianças e jovens deficientes físicos ou mentais. O sentido a ela atribuído é, ainda hoje, muitas vezes, o de assistência aos deficientes e não o de educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

No decorrer da história brasileira, observa-se alguns momentos marcantes e o surgimento de algumas instituições especializadas que vão, aos

poucos, favorecer uma reflexão sobre os modos de se considerar as pessoas com deficiências. Dificilmente pode-se desconectar as primeiras formas de atendimento no Brasil das experiências e da evolução do pensamento a respeito dessas pessoas na Europa a partir do século XVII<sup>25</sup>. Com efeito, é a partir dessa época, mas sobretudo do século XIX que vai se constituir um saber especializado sobre os deficientes através de práticas educativas e de técnicas de adaptação a eles direcionadas.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições especializadas. Em 1854, abriu-se o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, que se chama atualmente o Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 1857, igualmente no Rio de Janeiro, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) que, desde seu início caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos (Mazzota, op. cit., p.29). No início do século XX é fundado, em 1926, o Instituto Pestalozzi direcionado ao atendimento de pessoas com deficiência mental. Em 1945, Helena Antipoff inicia o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi. Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

A partir do início do século XX, surgem, no Brasil, as primeiras produções teóricas, atestando o interesse crescente de parte da comunidade científica pelos problemas de deficiência. Essa produção encorajou uma reflexão mais ampla que vai se refletir, de maneira ainda tímida e isolada, na vontade, por parte dos legisladores, de levar em conta as pessoas com deficiências. Assim, datam da década de 1920 as primeiras medidas voltadas para os portadores de deficiência

---

<sup>25</sup> Assim:

- criação da primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” pelo abade Charles de l'Épée, em Paris.
- fundação, um pouco mais tarde, na mesma cidade, do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, por Valentin Haüy.
- naquele instituto para os cegos que Louis Braille inventou o valioso sistema Braille de notação e de leitura.
- a experiência de educação, pelo médico Jean Itard, de Vitor, um menino selvagem encontrado em uma floresta de Aveyron, no sul da França.
- fundação, por Seguin, do primeiro internato público de França para crianças retardadas mentais.
- sob a influência destes dois médicos, Maria Montessori abriu internatos em Roma.
- um pouco mais tarde, influência, no Brasil, da psicometria elaborada por Binet e Simon.
- forte influência da psicogenética e do construtivismo piagetiano

física e mental, como, por exemplo, a Reforma Francisco Campos / Mário Casassanta, instituída pelo Decreto-lei, nº 7.870A que prescreve a obrigatoriedade de frequentar a escola para crianças de 7 a 14 anos, deixando a possibilidade de ampliar esse prazo até 16 anos para os que não concluíssem seu ciclo primário aos 14 anos. Mas, na realidade, como demonstra Jannuzzi (1985), não havia ainda grande preocupação com os portadores de deficiência no panorama oficial. Se a partir do início do século XX assiste-se a uma multiplicação das instituições especializadas, a grande maioria delas provinha da iniciativa privada ou filantrópica. Segundo Mazzotta (2001, p.27), a evolução da Educação especial no Brasil pode ser subdividida em dois períodos distintos: de 1854 a 1956 (iniciativas oficiais e particulares) e de 1957 a 1993 (iniciativas oficiais de âmbito nacional). É a partir desse segundo período, então, que vão se multiplicar, e ganhar em firmeza, as orientações políticas e legais relacionadas tanto ao modo de considerar as pessoas com deficiência, quanto a uma preocupação de lhes dar acesso a diversas formas de educação e de regulamentá-las.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência. (Brasília /Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, p.6)

Na passagem da década de 1950 para a de 1960, vão se multiplicar as campanhas em favor da assistência aos portadores de deficiência, atestando, assim, os primeiros envolvimento do governo federal na educação dessas crianças. Como pode-se perceber nos acontecimentos acima descritos rapidamente, tanto no Brasil como no Ceará, esse engajamento na causa das pessoas “diferentes“:

foi possível a partir dos meados do século XX, na medida em que se aliou aos desejos de indivíduos ou grupos de indivíduos, o conhecimento especializado, a assimilação de saberes específicos que passam a esclarecer alguns mitos construídos em torno dos intitulados deficientes e fornecem as bases para uma ação terapêutica ou educacional, embora que ainda de caráter assistencial, segregativo e pouco eficiente. No entanto, essas entidades surgidas nesse período representaram significativos avanços, oferecendo àqueles indivíduos melhores condições de vida e a

possibilidade de uma desejável integração social (Magalhães, id., p.113).

Essa nascente indagação sobre a possível integração social das pessoas com deficiência constituiu um contexto favorável para o desenvolvimento de um quadro de lei importante, na medida em que a questão da educação das crianças com deficiência gerou uma reflexão na sociedade civil e ganhou relevância por parte dos políticos. Como explica Batista (2004, p.70):

A partir deste momento, existe a possibilidade de o aluno portador de deficiência ser inserido no contexto educacional, mas numa situação diferenciada, denominada de “especial”. Para tal, o Estado aumentou o número de escolas especiais, classes especiais e ampliou convênios com as OSCs (Organizações da Sociedade Civil), através de órgãos federais como a LBA (Legião Brasileira de Assistência), ou através do governo local. Esses convênios entre o poder público e as OSCs desse momento não continham uma definição clara dos papéis de cada um, não havia garantia de continuidade e mantinham ações paralelas.

## **2. A constituição de um quadro de leis**

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que, no capítulo dedicado à educação de Excepcionais, aponta o seu direito à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.<sup>26</sup> Além de prever, no seu artigo nº 88, que *A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade*, no seu artigo nº 89, ela garante que :

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Assim, pode-se dizer que a educação especial para os “excepcionais” que até esse momento histórico era objeto de preocupação das organizações não-

---

<sup>26</sup> A maioria das informações encontradas nessa parte do capítulo 2, provêm do seguinte documento : BRASIL, MEC. política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao

governamentais, passa a ocupar pela primeira vez um lugar na legislação educacional brasileira. Depois seguiram:

A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Paralelamente, foi criado um Grupo-Tarefa de Educação Especial a fim de avançar na reflexão para delinear a política e as linhas de ação do Governo na área da educação dos “excepcionais”. Assim, elaborou o Projeto Prioritário nº 35, incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74. Na ocasião desses trabalhos, é interessante salientar, como o faz Mazzota (op. cit., p.55) a influência norte-americana na definição das propostas referidas à educação especial desde essa época :

Dentre os trabalhos do referido Grupo-Tarefa figura, também, a vinda ao Brasil do especialista em educação especial norte-americano, James Gallagher, que, em novembro de 1972, apresentou o Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, contendo propostas para a estruturação da educação especial. Tal relatório integrou os estudos do Grupo-Tarefa, cujos resultados contribuíram para a criação, no Ministério da Educação e Cultura, de um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP.

O CENESP foi, então, criado em 1973, com a *finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais*. Nessa época, não se pode ainda falar de política pública de acesso universal à educação. Com efeito, permanece a concepção de “políticas especiais” para tratar esse segmento da educação de alunos com deficiência. Apesar de promover o acesso ao ensino regular, não é ainda organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

Apesar de manifestar uma vontade de levar em conta uma parte relativamente importante da população, (14,3% da população brasileira sofre de

deficiência, em grau mais ou menos importante, segundo as últimas estatísticas do IBGE - censo 2000) essas medidas nacionais sofrem de uma distância ainda grande entre intenções enunciadas e efetuação na realidade cotidiana. A colocação em prática resulta de longas lutas, estratégias de comunicação e informação, por parte das pessoas portadoras de deficiência e das suas famílias. A sociedade civil, pelo intermédio do movimento associativo, das organizações não-governamentais e diversos grupos de pressão, tanto no nível nacional como internacional, contribuiu, aos poucos, à conscientização política e à concretização de conquistas sociais e legislativas referentes à institucionalização da educação a ser proposta às pessoas com necessidades especiais. Mazzotta sublinha o papel importante dos pais (op. cit., p.64):

Historicamente, os pais têm sido uma importante força para as mudanças no atendimento aos portadores de deficiência. Os grupos de pressão por eles organizados têm seu poder político concretizado na obtenção de serviços e recursos especiais para grupos de deficientes, particularmente para deficientes mentais e deficientes auditivos.

Fazem parte, também, dessas lutas e conquistas os eventos de caráter humanista ou científico que intencionam sensibilizar a opinião pública e divulgar conhecimentos especializados. Dentre esses eventos contam-se seminários e colóquios sobre a temática, assim como eventos de extensão internacional mobilizando a sociedade civil e as instâncias políticas em prol da melhoria do atendimento às pessoas com deficiência. As duas últimas décadas do século XX foram particularmente ricas em tais eventos e manifestações: numerosas Declarações, Convenções internacionais a serem ratificadas pelos governos do planeta; 1981 foi declarado ano internacional das Pessoas Deficientes, o que enalteceu firmemente o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiências como integrantes legítimos da sociedade ; a determinação do dia 3 de dezembro como Dia Internacional das Pessoas Deficientes, etc. No estado do Ceará também aconteceram muitos eventos, a partir dos anos 1970 que permitiram um melhor conhecimento sobre os problemas de integração encontrados pelas pessoas surdas e cegas, num primeiro tempo e, num segundo, pelas que sofrem de deficiências mental e/ou intelectual. Constituíram tantas oportunidades para dar maior visibilidade a uma parte não negligenciável da população que, tanto no nível internacional, quanto nacional, se organizou cada vez mais para fazer ouvir suas

vozes e reconhecer suas necessidades. Segundo Mazzotta (op. cit., p.65):

A capacidade de pressão dos grupos organizados por portadores de deficiência tem sido evidenciada na própria elaboração da legislação sobre os vários aspectos da vida social, nos últimos dez anos no Brasil. Exemplo maior está nas conquistas efetivadas na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições Estaduais a partir dela.

Batista (op. cit., p.71) aponta que a questão da defesa de direitos teve maior força nos anos 80. O direito à educação foi o que teve maior repercussão, além da discussão sobre a educação especial desde a década de 60. *A própria característica da educação e a cobrança de universalização de suas ações contribuíram para a discussão dos direitos de acesso ao sistema regular de ensino para o aluno portador de deficiência.*

É a partir da Constituição de 1988 e da LDBEN/1996 que vai afirmar-se uma vontade política de incluir as crianças com deficiência. Como acima evocado, isso é devido à pressão, ao nível internacional, das associações de defesa dos interesses das pessoas, assim como à pressão política e econômica de agências internacionais como o BANCO MUNDIAL, BID, UNESCO, OMS, OCDE e FMI que promoveram a inclusão e a escola básica para todos como metas universais.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, *promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação* (art. 3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a *igualdade de condições de acesso e permanência na escola*, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A Lei nº 7.853/1989 (Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência), além de balizar a política nacional para a integração da pessoa com deficiência, participou da criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). A CORDE surge com a função de implementar a



política prevista na Lei nº 7.853.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que *os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino*. Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha,1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil. Aliás, o ECA se inspira diretamente na Declaração de Jomtien, assim como a LDBEN de 1996 na Declaração de Salamanca.

É principalmente na década de 90 (Década internacional da Educação) que o movimento de promoção da inclusão começa de fato. Batista (op. cit., p.72) aponta a seguinte distinção :

A inclusão, significando tomar uma série de atitudes em que a pessoa portadora de deficiência fique em situação de igualdade de oportunidades em relação às demais pessoas, se diferencia do movimento anterior. A partir desta conceituação, a sociedade deve se preparar e desenvolver ações que garantam a igualdade para todos os cidadãos, inclusive para as pessoas portadoras de deficiência.

Isso remete à distinção entre “integração” e “inclusão”, tal como Sasaki (2000, p. 85) define estes dois movimentos :

A inclusão, diferentemente da integração, não exige que o ônus da participação recaia apenas sobre as pessoas com deficiência e sim que ele seja dividido com a sociedade. A integração se contenta com o esforço unilateral das pessoas deficientes para ingressarem ou reingressarem na sociedade.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de *'integração instrucional'* que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Mas, ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no

ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Vale lembrar que a LDBEN utiliza as expressões “serviços de apoio especializado na escola regular” e “atendimento especializado” (art. 59, § 2º) como sinônimos de atendimento educacional especializado e apenas diz que este pode ocorrer em classes ou escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo em classe comum. A LDBEN não diz que a escolarização poderá ser oferecida em ambiente escolar à parte.

Em 1997, a CORDE publica o Programa de Ação Mundial para as pessoas com deficiência, que são as normas lançadas pela ONU em 1994 (Declaração de Salamanca).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. A educação especial torna-se, então, modalidade de ensino; logo, não pode se substituir à escolarização; é um serviço proposto aos alunos com deficiência ou com dificuldade no quadro do seu percurso escolar comum.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo

uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Como sublinha a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (2004, pp.12-13):

O direito de acesso ao Ensino Fundamental é um direito humano indisponível, por isso as pessoas com deficiência, em idade de frequentá-lo, não podem ser privadas dele. Assim, toda vez que se admite a substituição do ensino de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, unicamente pelo ensino especial na idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental, esta conduta fere o disposto na Convenção da Guatemala. (...) Mas é importante destacar que o Ensino Fundamental é a única etapa considerada obrigatória pela Constituição Federal e, por isso, não pode ser jamais substituído.

Pode-se dizer que é verdadeiramente a partir desse Decreto nº 3.956/2001- Convenção da Guatemala - que se impõe o acolhimento das crianças com deficiência nas escolas da rede regular de ensino, que se efetua o encontro entre escola pública e educação especial com o intuito de atender aos alunos com necessidades educacionais especiais. Com vistas à garantia desse direito, o quadro de lei se torna diretivo, exigindo que o sistema oficial de ensino dê às *escolas especiais prazo para que adotem as providências necessárias, de modo que suas escolas especiais possam atender às prescrições da Constituição Federal e à Convenção da Guatemala* (Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, op. cit., p. 15). Igualmente, a mesma Procuradoria Federal (ibidem) deixa claro que sanções contra infratores da lei - pais, escolas ou instituições especializadas - podem ser aplicadas por “crime de abandono intelectual”:

Esta providência deve ser adotada com urgência no que diz respeito a alunos com deficiência, em idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental. Os pais/responsáveis que deixam seus filhos dessa idade sem a escolaridade obrigatória, podem estar sujeitos às penas do artigo 246 do Código Penal, que trata do crime de abandono intelectual. É possível até que os dirigentes de instituições que incentivam e não tomam providências em relação a essa situação, possam incorrer nas mesmas penas (art. 29, CP). O mesmo pode ocorrer se a instituição simplesmente acolhe uma criança com deficiência recusada por uma escola comum (esta recusa também é crime, art. 8º, Lei 7.853/89), e silenciar a respeito, não denunciando a situação. Os Conselhos Tutelares e autoridades locais devem ficar atentos para cumprir seu dever de garantir a todas as crianças e adolescentes o seu direito de acesso à escola comum na faixa obrigatória

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva:

direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a

formação docente para o atendimento educacional especializado.

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p.09).

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Em 2008, é definida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo (p.14):

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Com essa rápida retrospectiva em relação à educação especial, aproxima-se das diversas definições da inclusão e dos valores que a acompanham. O capítulo seguinte, constituído por uma ampla, e crítica, revisão de literatura vai melhor apresentar o pano de fundo jurídico-político sobre o qual se desenha a política de inclusão, assim como as tensões que atravessam o campo educativo e acadêmico a ela referido.

## Capítulo 3

### **A gestão da diversidade como ponto de encontro entre escola pública e educação especial (revisão literatura)**

Através de ampla revisão de literatura, proponho-me a apresentar superficialmente um assunto tão complexo: como e quando o projeto de inclusão escolar chegou ao Brasil, assim como as fundamentações teóricas sobre as quais se apóia. Parece-me importante, também, abordar suas dimensões filosóficas e antropológicas e os valores que sustentam o ideário inclusivo. Depois de ter tratado das transformações em termos de práticas pedagógicas que esse novo paradigma educacional promove, gostaria de colocar em perspectiva seus enunciados ideológicos e teóricos com a realidade prática vivida nas escolas públicas. Enfim, parece-me importante salientar certas ambiguidades e contradições que, ao meu ver, comprometem o desenvolvimento da inclusão escolar e social.

#### **1. Emergência da educação inclusiva**

Se nem todos os sociólogos concordam com o grau de determinismo social produzido pela educação escolar, ninguém dentre eles, pode negar sua dimensão altamente política. Assim, numerosos autores clássicos<sup>27</sup> e mais contemporâneos<sup>28</sup> aceitam a idéia de que os valores, as orientações pedagógicas que circulam em um sistema escolar dado dificilmente podem ser dissociados das orientações e/ou das condições políticas que lhes deram luz, assim como o fato de que nada, no processo escolar, escapa à história. Durkheim (1975, p.37) nos lembra que não estamos diante de *“uma tabula rasa : Todo o passado da humanidade contribuiu para estabelecer esse conjunto de princípios que dirigem a educação de hoje; toda nossa história aí deixou traços, como também os deixou a história*

---

<sup>27</sup> Tais como Comte, Durkheim, Halbwachs, Lévy-Bruhl, Mauss, Teixeira, Weber, etc.

<sup>28</sup> Dentro dos quais: Apple, Aron, Boneti, Berthelot, Boudon, Bourdieu, Charlot, Dumont, Freire, Forquin, Giroux,

*dos povos que nos precederam.*

Enquanto ele evoca, em *Educação e sociologia*, todo o conjunto das idéias sobre a natureza humana que se constituiu no decorrer da nossa história, Durkheim escreve (1922, p.10):

Il résulte de ces faits que chaque société se fait un certain idéal de l'homme, de ce qu'il doit être tant au point de vue intellectuel que physique et moral ; que cet idéal est, dans une certaine mesure, le même pour tous les citoyens ; qu'à partir d'un certain point il se différencie suivant les milieux particuliers que toute société comprend dans son sein. C'est cet idéal, à la fois un et divers, qui est le pôle de l'éducation."<sup>29</sup>

Essa “socialização metódica” (ibidem, p.42) que é a educação, corresponde à necessidade, para toda sociedade, de assegurar-se as bases das suas “condições de existência” (ibidem) e da sua perenidade. Opera de maneira difusa, através dos diversos estratos da vida em sociedade. É na escola que ela fica sistematizada, como demonstra este mesmo autor, de tal modo que esta torna-se o lugar central da continuidade social quando se trata de transmissão dos valores, das normas e dos saberes de referência em determinada sociedade.

Desde o fim dos anos de 1980 e o início dos anos de 1990, um novo ideal de educação emergiu, tanto no palco internacional quanto no brasileiro: o da inclusão. No seu prefácio ao livro de Peter Mittler (2003), Maria Teresa Mantoan apresenta alguns dos valores (humanistas, morais) que, segundo ela, guiam e acompanham o advento dessa nova escola inclusiva (ibidem, p. x):

Nessa perspectiva, o que se espera da escola é que seus planos sejam definidos por uma educação para a cidadania global, livre de preconceitos, a qual se dispõe a reconhecer e a valorizar as diferenças, a incompletude, a singularidade dos seres humanos, idéias essenciais para se entender a inclusão. Esses planos requerem o desenvolvimento do espírito de solidariedade, fraternidade, cooperação e coletividade, sendo contrários ao que é regulado e decretado pelas escolas ditas "de excelência". Eles se contrapõem a essa força homogeneizadora própria dos ambientes escolares que foram criados para alguns e não para todos os alunos incondicionalmente.

A produção acadêmica que se desenvolveu em torno dessa questão

---

Lahire, Oliveira, Ortiz, Passeron, Pareto, Parsons, Perrenoud, van Zanten, etc.

<sup>29</sup> Resulta desses fatos que cada sociedade estabelece um certo ideal do homem, do que ele deve ser, tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral ; que esse ideal é, numa certa medida, o mesmo para todos os cidadãos ; que a partir de um certo ponto ele se diferencia, segundo os meios particulares que toda sociedade

durante as duas últimas décadas permite medir o quanto a inclusão constitui um campo semântico e educacional vasto, com um contorno às vezes ainda um pouco vago, mutável, aberto a múltiplos debates e desafios no que diz respeito ao que se pode ou não prevalecer dela. Minha proposta, então, é fazer uma revisão de literatura sobre o assunto a fim de que possamos nos aproximar mais do conceito de inclusão, das condições do seu aparecimento, das tensões e, às vezes, das contradições que o atravessam, assim como das noções conexas que a ele se juntam.

No que se chama de “Primeiro Mundo” (países da Europa ocidental e norte-americanos), as décadas de 1970 e, sobretudo, de 1980 foram caracterizadas por uma forte sensibilização às condições de vida, à falta de participação social das pessoas até então estigmatizadas por qualquer forma de deficiência sensorial, física ou de distúrbios mentais ou psíquicos. As associações de pessoas que apresentam limitações se desenvolveram e se espalharam até ganhar uma audiência cada vez maior nos órgãos políticos ou representativos da sociedade civil. Assistiu-se, a partir de iniciativas e do apoio de personalidades tais como Basaglia, Cooper, Laing, Guattari, Deleuze, Foucault, etc. a um vasto movimento de desinstitucionalização a favor das pessoas internadas por causa da sua fragilidade emocional ou psíquica. Reivindicações pelo reconhecimento do direito à cidadania, à participação social, ao trabalho e à representação política das pessoas rotuladas como deficientes se fizeram ouvir até nas instâncias decisórias daqueles governos que, até então, só se contentavam de esconder sua indiferença por sistemas de distribuição de subsídios de sobrevivência. Essa mobilização tanto das pessoas com deficiências quanto dos diversos movimentos da sociedade civil encontraram também um eco favorável no resto do mundo. Como o evoca Vanda Magalhães Leitão (2008, pp.163-164), o Brasil, e notadamente o Estado do Ceará, não escaparam à essa força de mobilização:

Nessa (re)construção da história da educação especial no Ceará, é reconfortante perceber que, apesar de todas as restrições sociais e educativas a que são submetidos em decorrência da discriminação, os indivíduos identificados por suas mais significativas deficiências, em especial os cegos e os deficientes motores, organizam-se e mobilizam-se, numa clara expressão de suas potencialidades, criando as própria

---

conte no seu seio. É esse ideal, ao mesmo tempo Um e diverso, que é o pólo da educação.



entidades associativas, a partir dos primeiros anos da década de 80, quando o momento histórico do País era de redemocratização.

Pouco a pouco, no fim da década de 1980, e sobretudo a partir do início da década de 1990, vários países integraram ao seu quadro legislativo nacional um corpus de leis na perspectiva de atender às necessidades e aos direitos das pessoas sofrendo de qualquer tipo de vulnerabilidade. No caso brasileiro, essas recomendações internacionais se concretizaram em termos de lei na Carta Constitucional de 1988.

## **2. Dimensão política da educação inclusiva e peso das grandes Declarações internacionais**

Como aponta a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (Documento do Ministério Público “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”; 2004, p.6), a Constituição Federal de 1988 “garante ainda expressamente o direito à igualdade (art. 5º), e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de TODOS à educação. Esse direito deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205)”. Assim, como o sublinha a Procuradoria Federal que apresenta-se como “um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadão”:

O acesso à educação, em qualquer nível, é um direito humano inquestionável. Assim, todas as pessoas com deficiência têm o direito de frequentar a educação escolar em qualquer um de seus níveis. Mas é importante destacar que o Ensino Fundamental é a única etapa considerada obrigatória pela Constituição Federal e, por isso, não pode ser jamais substituído. (op. cit. ; p.13)

No Brasil, essa atenção às pessoas com deficiência, pelo menos no plano legislativo nacional, ganhou mais força e visibilidade institucional graças às grandes Declarações internacionais que incentivaram uma mobilização geral sobre essa questão e constrangeram a maioria dos países a posicionar-se em favor de uma melhor integração educacional e social dos seus cidadãos mais vulneráveis. A

última década do século XX foi marcada por uma série de grandes Convenções internacionais, todas ratificadas pelo governo brasileiro. As duas grandes Declarações iniciais que impulsionaram as bases da chamada “educação inclusiva”, ou “educação para Todos”, foram:

- a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien, Tailândia, 1990;
- a *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Espanha, 1994;

A primeira Declaração faz referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, na qual é claramente evocado o *direito de toda pessoa à educação*. Esta Declaração visa universalizar o acesso à educação e promover a equidade (art. 3), devendo ser proporcionada a educação básica a *Todas as crianças, jovens e adultos (meninos e meninas de rua ou trabalhadores; populações das periferias urbanas e das zonas rurais; nômades ou trabalhadores migrantes; povos indígenas, minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados, deslocados pela guerra, etc.)*. Além disso, este artigo indica que: *A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo*. Por outro lado, *as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial*. Assim, *é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo*. Interessante ressaltar que, nesta Declaração, que promove a “Educação para Todos”, as pessoas com deficiências são visadas, da mesma maneira que os outros grupos de indivíduos em situação de vulnerabilidade, sendo a prioridade às meninas e às mulheres.

A segunda Declaração (de Salamanca, 1994) introduz duas novas noções: a de *“necessidades educativas especiais”* e a de *“educação inclusiva”*. Parece-me importante ressaltar os pontos seguintes:

- a expressão “necessidade educacionais especiais” ainda refere-se “a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se

originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”. Dentre elas, “as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajosos ou marginalizados”. (Síntese UNESCO da Declaração em português, p.3)

- Existe um consenso emergente de que essas crianças devem ser incluídas em ambientes educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva, cujo principio fundamental é:

O de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (ibidem, p.5)

Assim, essa Declaração, que pode ser considerada como o evento fundador da perspectiva inclusiva, sublinha o caráter valioso das escolas regulares, neste sentido (ibidem, p.1):

(...) escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças que aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

- Importante perceber também que é neste texto fundador que se estabelece a junção entre ensino regular e educação especial, pois os signatários<sup>30</sup> daquela Declaração se comprometem a “endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais”. (ibidem, p.2)

O texto internacional é complementado por uma “*Estrutura de ação em educação especial*” que, na sua versão integral (inglesa e francesa), aborda todos

---

<sup>30</sup> É interessante salientar que, se o Brasil sempre foi um signatário incondicional de todas as Declarações e Convenções internacionais, foi o único país da América Latina que não foi representado oficialmente durante o evento de Salamanca: ver as páginas 108-118: anexa países participantes.

os aspectos práticos, pedagógicos, políticos, estruturais, financeiros, etc. a serem desenvolvidos em uma perspectiva inclusiva. No mesmo parágrafo (4), ele estabelece a diferença entre os homens como ponto de encontro entre educação especial e pedagogia centrada na criança, fazendo ao mesmo tempo a promoção de uma sociedade mais sensibilizada à dignidade dos seus componentes (ibidem, p.4):

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. (...) Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que “um tamanho serve a todos. Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos.

Pode-se perceber que os valores humanistas nunca ficam afastados dos imperativos de eficiência.

- Neste documento internacional, muitas vezes é feita referência à noção de “qualidade”, de “escola de qualidade”. O texto integral (*Conférence Mondiale sur les Besoins Educatifs Spéciaux*, texte integral, UNESCO, 1994, p.83) aponta que:

Não é possível dar uma definição unívoca da qualidade de ensino. Simplesmente podemos dizer que seu conteúdo é função do contexto social e das condições históricas, assim como das finalidades específicas atribuídas à educação em uma determinada sociedade. Além disso, determinar os indicadores chaves permitindo avaliar a qualidade de um sistema educativo não é tarefa fácil.

Se não se pode encontrar uma definição precisa do que é uma “educação de qualidade” (apesar de ser referenciada algumas vezes à inovação pedagógica e técnica, sem mais precisões...), no seu discurso (inserido no texto integral francês, espanhol e inglês), Gustavo Suárez Pertierra, então Ministro da Educação da Espanha, oferece alguns elementos para a sua compreensão (ibidem, p.83): (...) *à aptidão do sistema educativo a atender à diversidade das necessidades educativas dos alunos, e mais especificamente, às necessidades educativas especiais, constitui um dos principais indicadores da qualidade do ensino.*

- Dentre os numerosos pontos abordados pelas comissões de reflexão temáticas aparece a dificuldade de levar em conta os direitos à educação das pessoas com deficiências. Assim: *Uma legislação é, em geral, necessária para garantir às pessoas com deficiências a igualdade de seus direitos e a igualdade das suas oportunidades.* (ibidem, p.24)

- Na época, uma dessas comissões de reflexão apontou os obstáculos seguintes à inclusão (ibidem, p.27):

*A falta de formação dos docentes;*

*A falta de recursos humanos e materiais;*

*A falta de coordenação entre os sistemas educativos regular e especial e as escolas;*

*Um falta de aceitação e/ou de compreensão por parte da sociedade e de seus representantes;*

Para concluir com a rápida apresentação desse evento de grande porte internacional, a Declaração de Salamanca instaurou aquele tripé “inclusão-diferença-diversidade”, ao qual vai se referir a maioria das produções acadêmicas e oficiais relacionadas à integração das crianças “diferentes” na escola.

O Brasil é signatário das numerosas Declarações e Convenções estabelecidas sob a égide da UNESCO e das grandes agências internacionais. Contentar-me-ei em evocar rapidamente um terceiro texto internacional, pois, assim como os dois precedentes, ele se revelou de grande importância no Brasil. Trata-se da *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas que apresentam Deficiências*, chamada de Convenção da Guatemala, 1999. Essa Convenção foi dedicada exclusivamente às pessoas com qualquer tipo de deficiência, tendo ela por objetivo: *prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.* (Artigo II, p.3) O artigo I precisa que: *O termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social* (p.3).

Parece-me importante salientar dois pontos cujas implicações serão abordadas no decorrer de discussões posteriores, no seio dessa tese:

No ponto 2 do seu artigo III, esta Convenção propõe-se a trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas:

- a) *prevenção de todas as formas de deficiência previsíveis;*
- b) *detecção e intervenção precoce, mobilizando os Estados Partes para colaborar em termos de pesquisa científica e tecnológica relacionada com esses tipos de preocupações (ponto 2, artigo III)*

O artigo VI desta Convenção, realizada também sob a égide de grandes instâncias internacionais, incita claramente os Estados Partes em dar conta tanto das medidas adotadas em cada país respectivo em matéria de inclusão, quanto em termos de resultados obtidos ou de limitações encontradas (ibidem, p.5):

3. Os Estados Partes comprometem-se, na primeira reunião, a apresentar um relatório ao Secretário-geral da Organização para que o envie à Comissão para análise e estudo. (...)

4. Os relatórios preparados em virtude do parágrafo anterior deverão incluir as medidas que os Estados membros tiverem adotado na aplicação desta Convenção e qualquer progresso alcançado na eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Os relatórios também conterão todas circunstância ou dificuldade que afete o grau de cumprimento decorrente desta Convenção.

Eu poderia fazer referencias ainda a outros textos internacionais na medida em que, direta ou indiretamente, tiveram um impacto nas políticas educacionais brasileiras. Mas as três Declarações, acima evocadas, constituem marcas importantes no processo de mudança do sistema escolar brasileiro e na sua maneira de reconhecer novos direitos às crianças e aos jovens. Assim, por exemplo, segundo o documento de *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (janeiro de 2008):

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e da suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

O texto da Procuradoria Federal já evocado acima ressalta o caráter importante daquela Convenção da Guatemala, constituindo-a numa das referências essenciais do quadro de lei relacionado à política de inclusão escolar (op. cit., p.18):

Assim, os órgãos responsáveis pela emissão de atos normativos infra legais e administrativos relacionados à Educação (Ministério da Educação, Conselhos de Educação e Secretarias de todas as esferas administrativas), devem emitir diretrizes para a Educação Básica, em seus respectivos âmbitos, considerando os termos da promulgada Convenção da Guatemala no Brasil, com orientações adequadas e suficientes para que as escolas em geral recebam com qualidade a todas as crianças e adolescentes.

A partir da adoção da Convenção da Guatemala, a inclusão vai tornar-se obrigatória no Brasil, tendo, então, um valor de injunção a ser cumprida sob pena de sanções<sup>31</sup>, tanto para os pais como para as escolas que não aceitem crianças com deficiência. Quanto aos dois outros textos de referência, o primeiro, a Declaração de Jomtien, vai dar a luz ao Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90 – em 1990; o segundo, a Declaração de Salamanca, vai inspirar diretamente a redação e a filosofia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 – que tornou-se um documento norteador de primeira importância, no que diz respeito aos princípios que inspiraram a escolarização inclusiva no Brasil.

Vê-se que, de certo modo, passou-se, no Brasil, de uma legislação privilegiando a educação de base para Todos (já com a Constituição de 1988 e com a adoção da Declaração de Jomtien e sua influência na redação do Estatuto da Criança e do Adolescente), considerando, então, as pessoas com deficiências como uma das modalidades possíveis dos beneficiários dessas preocupações internacionais (assim como as mulheres, os meninos de rua, populações nômades ou vulneráveis, etc.), a um quadro de lei destacando principalmente a necessidade de incluir as pessoas com deficiências no sistema escolar. Interessante, então, sublinhar como a dimensão polimorfa da criança “diferente”, da diversidade, reduziu-se, de fato (e na escala local da escola Ferreira isso se confirmará especialmente), à dimensão da deficiência a ser acolhida no sistema regular de ensino brasileiro. Se a

---

<sup>31</sup> Em um país onde, historicamente, o respeito dos direitos à educação (apesar de serem afirmados pelos textos de lei) sempre pareceu problemático, talvez se possa pensar que o caráter de injunção constituísse uma medida de garantia para que as pessoas visadas usufruíssem dos seus direitos. Mas, ao mesmo tempo, não se esqueçamos que sempre foi o lado executivo do poder que representou um problema quanto à efetivação daqueles direitos em detrimento dos públicos alvos dessas medidas legislativas.

Declaração de Salamanca faz menção àquelas diversas crianças (evocadas acima) que as escolas deveriam acomodar, a noção de “necessidades educacionais especiais” por ela utilizada, remetendo a problemas de deficiência e de dificuldades de aprendizagem que podem ser mais associados a indivíduos portadores de deficiências do que, também, à pessoas, ou públicos cujas condições sociais e culturais os determinam a encontrar esses tipos de dificuldades.

Antes de terminar com o peso das instâncias internacionais na emergência dos princípios da educação inclusiva, é importante sublinhar que essas grandes Declarações se assemelham a uma série de recomendações, de prescrições, às vezes extremamente detalhadas e tendo uma vocação a abranger os mais diversos planos, setores institucionais de um país, a fim de que as medidas apresentadas encontrassem as melhores condições da sua efetuação, deixando clara a preocupação constante por relações custos/eficiência mais favoráveis tanto aos órgãos financiadores quanto às economias nacionais. Os seguintes trechos atestam o caráter normativo dessas declarações e recomendações internacionais (UNESCO 1995-2006 – ID/ 23772 – Introduction générale aux textes normatifs de l’UNESCO):

Aux termes du Règlement précité, les recommandations sont des instruments par lesquels “la Conférence générale formule les principes directeurs et les normes destinés à régler internationalement une question et invite les États membres à adopter sous forme de loi nationale ou autrement, suivant les particularités des questions traitées et les dispositions constitutionnelles respectives des différents États, des mesures en vue de donner effet dans les territoires sous leur juridiction aux principes et normes formulés” (art. I. B). Il s’agit donc de normes non sujettes à ratification, mais que les États sont invités à appliquer. Émanant de l’organe suprême de l’Organisation et bénéficiant par là d’une grande autorité, les recommandations tendent à influencer le développement des législations et des pratiques nationales.

### **3. Uma profusão de produções acadêmicas**

Como vimos, através das Declarações internacionais, os princípios que fundamentam a perspectiva inclusiva na escola são o respeito da diferença e o acolhimento da diversidade. Se esses princípios foram já enunciados há 12 anos ao nível internacional e – importante sublinha-lo – sob a sugestão das grandes agências do Norte, pode-se constatar o quanto as transformações em termos de



inclusão, ainda não atingiram as expectativas esperadas. Numerosos estudiosos como Castro (1997), Déroulède (2002) e Lustosa (2002) demonstraram a dificuldade que tem o sistema escolar brasileiro atual de superar o modelo tradicional de transmissão vertical dos saberes, ainda baseado na idéia de atuar com um alunado homogêneo. Essa realidade, que constitui também uma realidade internacional, se contrapõe a muitos estudos (CASTRO, 1997; MARQUES, 2000; SILVEIRA, 2000; ALMEIDA, 2003, entre outros) que estabeleceram o quanto o princípio da inclusão se afasta dessa visão homogeneizante do alunado e da relação tradicional ao saber na sala de aula. Inspirados pelas orientações das Declarações, numerosos autores salientam a estreita associação entre inclusão, que remete ao ideal de educação para Todos levando em conta a diferença, e celebração da diversidade nas paredes da escola. Esta última tem, segundo eles, de desenvolver novas formas de aprendizagem que valorizam a diferença.

### **3. 1 Produções com dimensão filosófico-antropológica**

Desde os anos de 1980, e sobretudo de 1990 (“década da educação”), paralelamente à emergência de numerosos eventos internacionais ligados às necessidades de mudança tanto no domínio escolar quanto no que diz respeito ao olhar às pessoas em situação de vulnerabilidade, pode-se também assistir a uma importante proliferação de textos acadêmicos abordando os mais diversos aspectos que acompanham a problemática da inclusão. A grande maioria desses textos, e sobretudo dos textos de referência sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência, vem de fora do país, essencialmente de origem norte-americana e europeia<sup>32</sup>. Assim, as recomendações inclusivas chegadas no Brasil se referem aos contextos socioeconômicos do Norte. Mas, também aqui, inumeráveis são as experiências e reflexões acerca da integração, da inclusão sócio-escolar das crianças com deficiências. Vale a pena notar que dentro dessa quantidade de

---

<sup>32</sup> Assim, Adelman & Taylor, Alban-Metcalfe, Armstrong, Bauwens, Barroso, Blanc, Booth & Ainscow, Bonjour, Brunet, Cloninger, Costa, Correia, Denneis, Doré, Dyson, Edelman, Forest, Friend, Gardou, Giangreco, Gillig, Grau Rubio, Harrington, Hegarty, Hourcade, Johnson & Johnson, Lapeyre, Magalhães, Mitler, Molina Lá Garcia, O'brien & O'brien, Pearpoint, Plaisance, Rodrigues, Saleh, Stainback & Stainback, Stoer, Vayrynen, Vienneau, Vitello, Wagner, Willis, dentre outros.

produções, ainda poucas são centradas sobre a pedagogia e as dimensões práticas de aplicação do modelo inclusivo na sala de aula.

Por outro lado, faltam trabalhos que busquem entender como a deficiência foi e é vista na sociedade brasileira; sobre os movimentos, idéias e discursos que influenciam a visão que se tem hoje da deficiência. Encontram-se pouquíssimas coisas em relação a uma perspectiva antropológica da deficiência, em geral, e ainda menos no que diz respeito à deficiência intelectual. Por exemplo, Sassaki (2003) propõe apresentar um trabalho interessante, sobre a denominação das pessoas com deficiências ao longo da história da educação brasileira. Denominar, designar uma parte da população é evidenciar um universo mental e, também, inscrever-se em um discurso performativo. Dizer é fazer (AUSTIN, 1970). Amaral e Coelho (2002) abordaram o problema das representações culturais ligadas às pessoas surdas e cegas no Brasil, fazendo um paralelo oportuno com as obras de Seeger (1980) acerca das relações que certas sociedades tribais brasileiras têm com a visão ou a audição.

Mas não basta descrever as limitações físicas, sensoriais ou intelectuais de certas crianças; não basta invocar e exigir sua inclusão nas escolas da rede regular de ensino; não basta estabelecer a nomenclatura inteira das condições e dos materiais necessários ao acolhimento das crianças “diferentes”. Se isso, evidentemente, me parece importante, acho também que as piores barreiras são as mentais. Quebrá-las é o que nos propõe, nos oferece uma “antropologia da deficiência” em construção. Como “revelador social”, a pessoa com deficiência nos abre as portas da cultura. A abordagem da deficiência nos permite decifrar uma cultura, um grupo social, melhor identificar a condição dos que são membros “diferentes”, “particulares” dela e compreender sua luta cotidiana para encontrar seu lugar. Através da deficiência podemos abordar, de maneira mais refinada, os grandes temas da antropologia : as questões do poder, da identidade, das crenças, da doença, da vulnerabilidade, dos modos de socialização, das representações ligadas ao corpo etc. Na França, vários autores<sup>33</sup>, inclusive, já ofereceram obras de grande interesse para entender melhor o que se tece quanto às relações da nossa

---

<sup>33</sup> Ch. Gardou (1991;1997;1999; 2004; 2005), D. Le Breton (1985; 1990;1992), E. Plaisance (2001), J.F. Gomez (2001; 2005), A. Jacquard (1978; 1983; 1986), e H.-J. Sticker (1982), etc.

sociedade com as pessoas que apresentam deficiências. Sticker, ao longo da sua história da deficiência, mostra-nos quanto a noção de *pessoas vulneráveis* é uma construção social, obedecendo a um discurso ideológico relativo no tempo e no espaço, todavia bem eficaz nos seus fins de controle social.

P. Fougeyrollas, canadense, promotor do “*Processo de Produção do Handicap*” (P.P.H.; 1989), propõe, como uma urgência, que nós nos engajemos em uma crítica e uma transformação da matriz normativa que age sobre nossa maneira de considerar as pessoas com deficiências. Para ele, cada formação social elabora e torna-se significativa graças a uma matriz normativa original que participa de um processo de condicionamento de cada corpo humano total, físico e psíquico. Pode-se perceber que a matriz normativa apresenta-se como um sistema aberto e complexo de operações, ao mesmo tempo, criado pelo ser humano e criador do ser humano. Embora seja indispensável, a matriz normativa é o instrumento privilegiado da exploração do ser humano pelo ser humano. Quando o poder que gere a matriz normativa está instituído sob uma relação de dominação, a produção da normalidade funciona segundo seus próprios interesses e a anormalidade torna-se o sintoma de um “excedente de normas”.

Por suas ações e por suas obras muito orientadas pela antropologia, Gardou nos demonstrou o quanto as mudanças nas práticas são ligadas às das mentalidades. Temos que mudar nosso olhar; quebrar nossas “ilusões coletivas”, tomar consciência do condicionamento alienante dessa matriz normativa se quisermos realmente participar de uma sociedade mais aberta à diversidade, mais pronta a incluir as crianças com deficiência nas suas escolas públicas. *Todavia, é impossível interpretar essas “ilusões coletivas”, independentemente do substrato cultural onde elas se enraízam. É essa idéia-mestra da antropologia que convida à relação com outras sociedades a fim de pensar a questão do handicap (da deficiência)* (GARDOU, 2005, p.203).

#### 4. Do modelo médico ao modelo social da deficiência

Para começar essa parte, vou introduzir a noção de handicap, *como resultante da relação complexa entre, de um lado, um problema de saúde e os fatores pessoais de uma pessoa e, por outro, de fatores externos, quer dizer as circunstâncias e condições de vida nas quais vive a pessoa considerada* (ICF - *International Classification of Functioning, Disability and Health*, 2001). O que permitiu essa mudança de olhar, de perspectiva, em relação à pessoa portadora de deficiência foi a passagem, entre os anos de 1970 e de 2000, de um modelo médico para um modelo social da deficiência. Os grandes textos internacionais, assim como suas declinações no território brasileiro se inspiram nesse modelo social da deficiência. Não se pode negar a contribuição da reflexão filosófica e antropológica na emergência do modelo social da deficiência. Numerosos estudiosos<sup>34</sup>, participaram, direta ou indiretamente, dessa reflexão que levou a uma ruptura com as representações clássicas do modelo médico da deficiência (do “handicap”), então em voga nas *Classificações Internacionais das Doenças*, anteriores aos anos de 1970. O desenvolvimento dos “Disability Studies” (estudos/reflexões sobre as problemáticas de deficiências) nos países do Norte (sobretudo nos Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e França) permitiu uma diversificação das abordagens, ao passo que aqui, no Brasil, a reflexão sobre a pessoa com deficiência ainda fica

dispersa por cátedras como a fonoaudiologia, a psicopedagogia, o serviço social ou a fisioterapia. Além disso, não há, à diferença dos países que agregaram a deficiência em suas múltiplas variáveis sob a rubrica dos Disability Studies, praticamente nenhuma aproximação da reflexão ao referencial teórico das ciências sociais e humanas e, portanto, dos departamentos de história, antropologia ou sociologia das universidades (BARROS, 2005, p.11).

A partir dos anos de 1970, diversos modelos conceituais foram propostos para compreender e explicar o handicap e o funcionamento. Assim, a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), que utilizou uma abordagem bio-psico-social, tentou realizar uma síntese coerente das diferentes perspectivas relacionadas à saúde, sejam elas biológicas, individuais ou sociais. Nesse aspecto, conseguiu a integração de dois modelos antagônicos: o modelo médico e o modelo

---

<sup>34</sup> Tais como Bickenbach, Canguilhem, Fougeyrollas, Gardou, Goffman, Hamonet, Minaire, Morvan, Murphy, Nagi, Riedmatten (de), Stiker, Whiteneck e Wolfensberger, etc. dentre outros.

social da deficiência, o que levou à origem da introdução dos fatores contextuais nas considerações acerca da deficiência.

No modelo médico, a deficiência, o handicap é percebido enquanto um problema da pessoa, consequência direta de uma doença, lesão, de um traumatismo ou de qualquer outro problema de saúde que necessita cuidados médicos individualizados, por parte de profissionais. Neste caso, aqueles cuidados médicos constituem a principal Resposta e, ao nível político, a Resposta consiste em modificar ou reformar as políticas de saúde. Este modelo explica a deficiência a partir de uma perspectiva fortemente influenciada pelos parâmetros de normalidade.

No modelo social da deficiência, o handicap é percebido como um problema essencialmente criado, provocado pela sociedade e enquanto questão de integração social. Assim, o handicap, a situação de handicap, não fica mais um atributo da pessoa, mas resulta de um conjunto complexo de situações das quais algumas são devidas ao âmbito social. Assim a solução do problema exige medidas em termos de ação social. Faz parte da responsabilidade coletiva levar as mudanças ambientais permitindo às pessoas em situação de handicap participarem plenamente de todos os aspectos da vida social. A noção de atividade, associada ao quadro de análise da deficiência da CIF, remete à efetuação de uma tarefa ou de uma ação pela pessoa. Constitui a perspectiva individual do funcionamento. Quanto à noção de participação, ela significa a implicação de uma pessoa em uma situação da vida real. Constitui a perspectiva societária do funcionamento. Importante precisar que a noção de implicação remete a “participar de”, “estar incluído”, “estar engajado em um domínio da vida”, etc. A abordagem, então, é mais da ordem das atitudes ou da ideologia e, daí, de uma mudança social necessária traduzindo-se, ao nível político, em termos de direitos da pessoa humana. Segundo este modelo, a deficiência, a situação de handicap, é uma questão política, assim como, então, a idéia de inclusão.

Assim, o modelo social do handicap tende para a relativização do peso da deficiência em si mesmo, dando ênfase sobretudo às condições impostas por uma sociedade que nem sempre favorece a convivência com aqueles que se afastam dos critérios da normalidade. As diferenças, então, parecem mais contingentes e

passíveis de serem entendidas como resultantes de insuficiências do meio ambiente social em termos de adaptações arquitetônicas, de abertura, de mentalidade que limitam, assim, a acessibilidade física, mas também o acesso das pessoas com deficiência ao trabalho, à educação de qualidade, à participação social, isso tudo constituindo um freio à expressão e à efetuação dos seus direitos humanos. Além disso, como evoca Barros (op. cit., p.12):

São próprios das narrativas do modelo social preceitos como: “deficientes somos todos, uns mais identificáveis, outros menos”, ou “deficiente é a sociedade que está despreparada para receber pessoas com necessidades especiais”, ou ainda expressões como “ditos normais”, numa alusão à superficialidade ou efemeridade da condição de normal apresentada por alguém em contraposição a um deficiente.

Às vezes, pode-se perguntar em que medida, essa relativização da deficiência não participaria também de uma eufemização da singularidade, de certas modalidades da alteridade, através do uso cada vez maior da palavra “diversidade”. Se as dificuldades de aprendizagem fazem parte do quadro geral da diversidade educacional, não é a mesma coisa e não produz os mesmos efeitos e constrangimentos o fato de que elas sejam de origem constitucional (causadas por distúrbios psíquicos graves, problemas de paralisia cerebral, etc.) ou que sejam ligadas a problemas de adaptação social ou afetiva passageiros. Ser surdo em um mundo educacional dedicado aos ouvintes, constitui um verdadeiro problema; dominar os conceitos de base em matemática quando cego num ambiente escolar desenvolvido para os videntes não há nada de simples; conviver na agitação permanente do mundo escolar normal para uma criança autista severa constitui um desafio extraordinário. Em compensação, tal como abordada por certos textos oficiais ou por certos autores, o ideário inclusivo se aparenta a um projeto de transformação social ambicioso sustentado por vários valores.

## **5. Os valores que sustentam o ideário de inclusão**

O termo “Inclusão”, em referência aos indivíduos que apresentam necessidades educativas especiais, vem responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da

Integração/Inclusão, proporcionando uma igualdade de direitos, notadamente, no que diz respeito à não discriminação de direitos por razões de "raça", religião, opinião, características intelectuais e físicas de toda criança. Nesse sentido, a inclusão remeteria, então, à cidadania. Na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem têm o direito à escolarização regular. O objetivo da inclusão é a integração da criança com deficiência na comunidade, de modo a garantir-lhe os mesmos direitos de cidadania. Este processo demarca, então, a idéia de integração vista como a inserção da pessoa com deficiência na convivência social. É esta pessoa que deve se adaptar ao meio. Neste tipo de inserção, a escola oculta o seu fracasso, isolando os alunos e integrando somente os que não constituem um desafio à sua competência (SASSAKI, 1997, p.35).

Assim, segundo Sasaki (1997, p.41), a inclusão social (como prolongamento da escolar) pode ser conceituada como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (MITTLER, 2003).

De um ponto de vista mais pedagógico, segundo Mantoan (1997, p.145) a meta primordial de inclusão é a de *não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo*. Além disso, a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos com deficiências na escola, mas, segundo Stainback & Stainback (1999) apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo...

Evocando o modelo social da deficiência, Fletcher (1996, apud Sasaki, 1997, p.48) descreve uma prática da inclusão social que repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. Assim, para Mantoan (2002, p.84), as

*escolas para todos caracterizam-se por reconhecer e valorizar as diferenças, a heterogeneidade das turmas e a diversidade dos processos de construção coletiva e individual do conhecimento.*

Esses valores apontados por Fletcher, assim como a construção de projetos educacionais que priorizam as interações, na sala de aula, e um processo de co-construção dos conhecimentos constituem passos a serem privilegiados para que a escola pública possa contribuir no envolvimento dos alunos em uma dinâmica cidadã. Com efeito, as dimensões do privado e do público sublinham o quanto as oportunidades de trocas sociais ficam extremamente limitadas, no caso da escola pública Isabel Ferreira, por exemplo. Assim como ressalta Kramer (2000, p.18):

São graves as consequências para a cidadania por não termos mais na escola pública todas as classes sociais e diferenças que existem no plano da vida social. Tal ausência coloca em risco o significado do compromisso da escola com a cultura e com o conhecimento científico, pois para aprender cidadania, é preciso que as diferenças socioeconômicas, étnicas e culturais convivam.

Efetuada essa revisão de literatura sobre o tema, percebi que os valores mais solicitados, no que diz respeito à inclusão escolar, e que constituem uma forma de fundo filosófico comum para numerosos autores<sup>35</sup>, são os ligados à cidadania, sendo os direitos humanos, fundamentais à celebração da diversidade e da igualdade, e o respeito à diferença, expressões, declinações, dentre outras, dessa mesma cidadania. Sem falar das teses de Brunet (1996, 2004), Doré (1996, 2004), Doise (1981), Mugny (1981), Wagner (1996, 2004), que valorizam o impacto da diversidade dos alunos, em si mesma, como de grande interesse para o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos aprendizados.

Certos autores estabelecem um vínculo estreito entre sociedade e problemáticas de inclusão, seja para explicar as limitações ainda encontradas na realização desta, como é o caso de Mittler (2003, p.24):

Uma coisa é clara: as escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas é um reflexo da

---

<sup>35</sup>Baumel, Brunet, Caiado, Carvalho, Casimiro, Doré, Figueiredo, Fontella Santiago, Mantoan, Mills, Mrech, Mittler, Napoleão Freitas, Ribeiro, Sasaki, Sprovieri, Stainback & Stainback, Wagner, Werneck, entre muitos outros autores de referencia.



sociedade em que elas funcionam. Os valores, as crenças e as prioridades da sociedade permearão a vida e o trabalho nas escolas e não pararão nos seus portões.

Seja, como S. Napoleão Freitas (2006, p.167) para sublinhar o quanto o processo inclusivo depende da evolução da sociedade:

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades dos seus membros. Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania. Torna-se necessário preparar a escola para incluir nela o aluno PNEE, a fim de que os benefícios sejam múltiplos para todos os envolvidos com a educação : os alunos, os professores e a sociedade em geral.

Considerando esse vínculo em uma outra perspectiva, Mills infere (1999, p.52), que a educação inclusiva constitui a via certa para atingir-se a inclusão social:

É o espaço ao qual todos pertencem, são aceitos, apoiados pelos membros da comunidade escolar. A inclusão resulta de um complexo processo de integração, de mudanças qualitativas e quantitativas, necessárias para definir e aplicar soluções adequadas. Falar de inclusão no Brasil é falar de inclusão social, do direito de cidadania de todas as crianças.

Argumentação reafirmada, com uma outra retórica, por Cardoso (2003, p. 25):

A inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular, como caminho fundamental para se atingir a inclusão social, constitui uma meta, neste novo século, cada vez mais firme, nos diferentes sistemas educativos, nos quais se pretende educar alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Isto pressupõe que é o sistema educacional como um todo que assume a responsabilidade de Educação e não uma parte dele, a Educação Especial.

Para da Fonseca (2003, p.44), todos esses pré-requisitos participam do estabelecimento de uma sociedade mais justa, coesa e participativa.

Em suma, esta integração ilustra uma visão particular dum tipo de sociedade mais solidária, coesa, integradora e plural, na qual a integração escolar é um dos seus componentes principais ao lado doutros, consubstanciando o exercício do direito a ser diferente mas não "longe da vista e do coração", destacado muito bem por Fonseca (1989, 1999a e b), ou isoladamente, mas pelo contrário, exercitar um direito de forma compartilhada e efetivamente participada.

Além de participar da sua própria promoção acadêmica, o envolvimento militante do autor o leva a adotar uma ênfase quase messiânica (ibidem, p.46) :

Numa sociedade inclusiva não há lugar para uma escola que produz insucesso escolar, fracasso emocional, sentimento de incompetência, potencial de inabilidade social, sociopatias várias, exclusões sociais chocantes, relata Fonseca (1999a e b).

Como vimos, vários autores se referem ao projeto de construir uma sociedade inclusiva através da mudança de paradigma que representa o ideário da inclusão escolar. Dentre eles, Mrech (1999, p.46), evocando as diversas dimensões paradigmáticas da inclusão, argumenta que esse novo paradigma da inclusão “é a Resposta do próprio sistema à exclusão maciça dos participantes dentro do modelo econômico atual.” Assim, não seria “um modelo revolucionário, mas reformista” :

Uma sociedade inclusiva tem compromisso com as minorias e não apenas com as pessoas deficientes. Tem compromisso com ela mesma porque se auto-exige transformações intrínsecas..) Como filosofia, incluir é a crença de que todos têm direito de participar ativamente da sociedade, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento. Como ideologia, a inclusão vem para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados. Indivíduos marginalizados terão a oportunidade de mostrar seus talentos. (ibidem)

Nessa perspectiva, a escola tem que assumir um papel importantíssimo. Maria Teresa Mantoan, que representa uma das maiores referências no campo estrito da educação inclusiva/especial no Brasil (sendo frequentemente convidada a participar das reflexões sobre o tema nas mais altas instâncias da política educacional) nos traz os esclarecimentos seguintes, quanto a esse papel exigido (2006, p.185):

Ao compreendermos o papel da escola na formação que se exige do cidadão para tornar-se um membro efetivo da sociedade, não há como deixar de rever, primeiramente, com um olhar fundo e atual, o que essa instituição tem representado e, depois, com um olhar para frente, a fim de verificar o que ela poderá ser para dar conta do seu compromisso maior : educar para a liberdade, para a expressão máxima da capacidade de cada um e para a cooperação e o entendimento entre as pessoas.

Tomando certas liberdades - que não deixam de questionar - com a reflexão / fundamentação sociopolítica sobre as condições de emergência e de

desenvolvimento do ideário inclusivo, a mesma autora ainda demonstra a dimensão, às vezes messiânica, dos seus propósitos e das suas expectativas, por generosas e humanistas que sejam, em relação à educação (2002, p.85):

Nesse novo tempo, o que se espera da escola é que seus planos se definam por uma educação para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que se dispõe a reconhecer as diferenças, a interdependência, a complementaridade entre as pessoas. Esses planos requerem o desenvolvimento do espírito de solidariedade, fraternidade, cooperação e de coletividade entre as gerações mais novas. (...) precisamos construir uma nova ética, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, mais ainda, planetária.

Seus votos nos permitem fazer a transição com os princípios e pré-requisitos necessários na perspectiva da educação inclusiva.

## 6. A inclusão escolar e as práticas sociopedagógicas

O que se chama de escola inclusiva no Brasil, consiste, então, em tender para a construção de um sistema escolar que leve em conta, educativamente, pedagogicamente, as diversas modalidades da diversidade representadas por uma comunidade de alunos. Alvarez y Soler (1998) enunciam algumas das idéias de base da educação inclusiva:

- levar sempre em consideração o fato de que as pessoas são diferentes e que, portanto, a escola deve ajudar cada um a desenvolver suas aptidões no contexto comum a todos, livre de seleção e da conseqüente classificação de aluno (a)s em diferentes tipos de instituições especializadas;
- eliminar o **espírito de competitividade**, a partir do qual a visão de mundo se restringe a uma corrida na qual apenas alguns conseguirão chegar ao final;
- oferecer oportunidades a todos para compensar as desigualdades existentes, mas sem educar para 'formar pessoas **iguais**';<sup>36</sup>

Já Booth e Ainscow (2000), que estão entre as referências mais evocadas em termo

---

<sup>36</sup> - "prendre en considération le fait que les personnes sont différentes et que, par conséquent, l'école doit aider chacun à développer ses aptitudes dans un contexte scolaire commun, libre de toute sélection et de la propension à répartir nombre d'élèves comme relevant de certains types d'institutions spécialisées;  
- éliminer l'esprit de compétitivité issu d'une vision du monde qui se restreint à une course dans laquelle seuls certains parviendront jusqu'au bout;  
- offrir des opportunités à tous en vue de compenser les inégalités existantes, mais sans éduquer pour 'former des personnes égales'";

de inclusão, trazem as explicações seguintes no que diz respeito às características que deveriam ser associadas à educação inclusiva:

A educação inclusiva implica processos para aumentar a participação dos estudantes e a redução de sua exclusão cultural, curricular e comunitária nas escolas locais.

A inclusão implica re-estruturar a cultura, as políticas e as práticas dos centros educacionais, para que possam atender à diversidade dos alunos de suas respectivas localidades.

A inclusão se refere à aprendizagem e à participação de todos os estudantes vulneráveis que se encontram sujeitos à exclusão, não somente aqueles com deficiência ou rotulados como apresentando necessidades educacionais especiais.

A inclusão visa à melhoria das escolas, tanto em relação ao corpo docente como aos alunos.

A preocupação em superar as barreiras antepostas ao acesso e, em especial, à participação do aluno, pode servir para revelar as limitações de caráter mais geral da instituição de ensino, quando do atendimento à diversidade dos alunos.

Todos os estudantes têm direito à educação nas suas localidades.

A diversidade não pode ser considerada um problema a resolver, mas, sim, uma riqueza para auxiliar na aprendizagem de todos.

A inclusão diz respeito ao esforço mútuo de relacionamento entre estabelecimentos de ensino e suas comunidades.

A educação inclusiva é um aspecto da sociedade inclusiva. (cité in: Brasil: Duk, C. Educar na diversidade: material de formação docente, 2005)<sup>37</sup>

Se Mittler (2003, pp.24-25) observa a dificuldade de encontrar atualmente definições oficiais precisas sobre a inclusão, ele aponta a necessidade de se considerar a escola inclusiva como um todo onde os alunos podem obter uma multiplicidade de Respostas e recursos aptos a atender às suas diversas necessidades:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que

---

<sup>37</sup> "L'éducation inclusive implique des processus pour augmenter la participation des élèves et la réduction de leur exclusion culturelle, curriculaire et communautaire dans les écoles locales.

L'inclusion implique de restructurer la culture, les politiques et les pratiques des centres éducationnels, afin qu'ils puissent répondre à la diversité des élèves de leurs localités respectives.

L'inclusion se réfère à l'apprentissage et à la participation de tous les élèves vulnérables qui se trouvent en situation d'exclusion, et non pas seulement de ceux ayant une déficience ou étant classés comme présentant des besoins éducationnels spécifiques.

L'inclusion vise l'amélioration des écoles, tant du point de vue du corps enseignant que de celui des élèves.

Le souci de dépasser les barrières s'opposant à l'accès et, en particulier, à la participation de l'élève, peut servir pour révéler les limitations de caractère plus général de l'institution d'enseignement, en ce qui concerne ses capacités de prise en compte de la diversité de ses étudiants.

Tous les élèves ont droit à l'éducation dans leurs quartiers.

La diversité ne peut être considérée com un problème à résoudre, mais bien comme une richesse qui peut aider dans l'apprentissage de tous.

L'inclusion renvoie à l'effort mutuel de mise en relation entre établissements d'enseignement et leurs communauté environnante.

L'éducation inclusive est un aspect de la société inclusive."

todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Para R. Vieira de Figueiredo (2002, p.67) a presença de crianças com deficiência constitui um avanço importante e uma grande oportunidade de reconsiderar as condições de produção do conhecimento na sala de aula. Tem-se que repensar a educação, o papel da instituição escolar. Trata-se de um novo paradigma que resgata a educação como um bem social e que implica um verdadeiro redimensionamento da escola : *Pensar a inclusão é pensar nessa nova escola que atende a todos indistintamente e que pode ser repensada em função das novas demandas da sociedade atual e das exigências desse novo alunado.*

Assim, para efetivar a inclusão é preciso :

- transformar a escola ;
- desconstruir as práticas segregacionistas ;
- questionar concepções e valores ;
- abandonar modelos que discriminem pessoas com deficiência ;
- invalidar soluções paliativas ;

Explicitando um pouco mais seu ponto de vista na Revista Diálogo Educacional (2006), Vieira de Figueiredo chama a atenção sobre as reflexões de Booth e Ainscow (2000) quando evocam as três dimensões necessárias e inter-relacionadas, segundo eles, para que se possa falar de educação inclusiva

- a da **cultura inclusiva** : quer dizer a possibilidade de criação de uma comunidade escolar segura, acolhedora colaborativa e estimulante, na qual cada sujeito é valorizado. *"Uma cultura inclusiva implica no desenvolvimento de valores que mobilizam as pessoas a pensarem, viverem, e organizarem o espaço da escola incluindo nele todos os alunos"* (p 12) Então, os princípios que derivam dessa cultura escolar são os que guiam as decisões que se conectam com as políticas escolares e com as práticas escolares.

- a da **política inclusiva** : assegura que a inclusão seja o centro do desenvolvimento da escola permeando todas as políticas para que melhore a aprendizagem e a participação de todo o alunado.

Nesta perspectiva, são consideradas como apoio todas as atividades que aumentam a capacidade da escola de dar Respostas eficazes a diversidade de seus alunos. Esses apoios devem ser pensados da perspectiva do desenvolvimento dos alunos e não da perspectiva das instâncias administrativas da escola.

- a das **práticas inclusivas** : na visão dos autores citados, reflete as duas outras, a política e a cultural.

Ela assegura que as atividades na sala de aula e as extraescolares promovam a participação e o engajamento de todos os alunos. Ela deve considerar o conhecimento e as experiências vividas pelos alunos dentro e fora da escola. O ensino e os apoios se integram para orquestrar a aprendizagem e superar barreiras nestas aprendizagens bem como nas dificuldades de participação efetiva de todos os alunos nas práticas pedagógicas". (p.13)

Para a mesma autora, a escola constitui um terreno privilegiado da diversidade e para as manifestações de ordem afetiva, social e cognitiva dos sujeitos no enfrentamento do outro e da cultura. Além disso, o fato de viver juntos, de conviver na sala de aula é o que permite o desaparecimento, a diminuição dos preconceitos. Assim, é através dessa relação cotidiana com o instituído (os meios materiais, as formas de valores e normas, os padrões culturais...) e com o instituinte (pessoas envolvidas na vida da instituição escolar: como professores, agentes internos, clientela, o próprio processo de interação...) que o aluno vai poder se construir como sujeito.

No mesmo texto, Figueiredo sublinha também o papel muito importante dos professores, como adultos de referência e que podem influir muito o sentimento de pertencer a um grupo, favorecendo, então, os processos de cooperação, de respeito e de solidariedade entre os alunos (op. cit., p.72). Assim, fica claro que as aprendizagens feitas pelos alunos vão bem além da aquisição de conteúdos curriculares : favorecem habilidades sociais, cognitivas, relacionais das quais se aproveitam igualmente as crianças com e sem deficiência.

Durante uma comunicação na UFC ("Diferença entre integração e inclusão"; 2007), a fim de ilustrar o que a perspectiva inclusiva engaja, concretamente, em termos de organização, de gestão da sala de aula, Poulin,

evocou as pesquisas de Giangreco, Cloninger, Denneis e Edelman (1994) que identificaram cinco condições necessárias para se falar de educação inclusiva:

- 1) o agrupamento heterogêneo na sala de aula, em proporções naturais ;
- 2) a presença do sentido de pertença ao grupo, os alunos em dificuldade estando acolhidos assim como os outros alunos ;
- 3) uma participação que implica que todos os alunos devotam-se simultaneamente aos mesmos tipos de atividades de aprendizagem, embora os objetivos a atingir possam diferir ;
- 4) a convivência dos alunos com deficiência ou em dificuldade de adaptação ou de aprendizagem em uma sala com alunos que não apresentam necessidades específicas ;
- 5) uma experiência educativa equilibrada onde o professor preocupa-se tanto das aprendizagens escolares e funcionais quanto do desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Sublinhando o caráter verdadeiramente interativo que esse tipo de concepção e de organização da classe favorecem, na mesma comunicação, Poulin, inspirado por Molina y Garcia e Alban-Metcalfe (1998) aproximou os conceitos de educação inclusiva e de cooperação. Assim, esses dois estudiosos se interessaram pelo desenvolvimento do conceito de “educação interativa”. Segundo eles, esta última consistiria em estimular a produção de idéias em conjunto e apoiar-las quando são incentivados a trabalhar em cooperação. Em uma perspectiva sócio-construtivista, a educação interativa implica a troca e a comparação das idéias de modo que os alunos possam ver o mundo a partir do ponto de vista do outro e que fiquem motivados a agir e interagir. Assim, o desenvolvimento intelectual, social e afetivo é possível apenas na interação cooperativa e na reflexão comum entre pessoas diferentes quanto à idade, aos interesses, às competências e ao contexto cultural. Continuando seu raciocínio, Poulin justifica a importância de que, nesse processo de educação interativa, cada aluno, quaisquer que sejam suas limitações, seja reconhecido, valorizado como sujeito ativo e diretamente implicado na construção das suas competências e no sentido que ele dá às suas aprendizagens. Trata-se de uma abordagem na qual o desenvolvimento das competências sociais, cognitivas, relacionais, deve ser concebido como resultado de um processo de co-construção, no sentido de que assemelha-se a uma contribuição de cada um dos

alunos profundamente ancorada na interação social, em um contexto escolar cuja dimensão heterogênea terá sido valorizada e levada em conta.

Aliás, Vienneau (2002, p.14), na sua concepção da pedagogia da inclusão atribui também um espaço importante à contribuição. Com efeito, ele vê « *no reconhecimento da contribuição única e insubstituível cada uma e cada um ao desenvolvimento e à expansão daquela comunidade de estudantes* » uma das cinco componentes da pedagogia da inclusão.

## **7. A inclusão escolar à prova da realidade prática**

Se muitos aspectos teóricos e práticos da educação inclusiva já constituem um campo de saberes bastante desenvolvido por numerosos pesquisadores, sobretudo estrangeiros (norte-americanos e europeus essencialmente), na realidade brasileira encontra-se muitos freios práticos e institucionais à realização do projeto inclusivo.

Se meios humanos, técnicos e materiais são previstos e enunciados explicitamente pelo quadro legislativo que enquadra a política educacional inclusiva, aponta-se imensas disparidades regionais em termos de atribuição. Não somente, existe diferenças gritantes nas condições de advento da inclusão entre o sul ou o sudeste do país e o nordeste, mas, nos estados mesmos dessa última região, à medida em que se afasta dos grandes pólos urbanos aparecem também dificuldades de grande porte.

De maneira recorrente, fala-se também da falta de preparação das escolas para receber esses alunos “diferentes”. As estatísticas oficiais não escondem que, ainda hoje, as condições físicas, topográficas de acesso ou de circulação nos estabelecimentos escolares constituem um freio à vinda dessas crianças para a escola. Sobretudo, quando se evoca a questão da não preparação das escolas, a falta de formação e de informação dos professores vêm à tona. Muitos estudiosos informaram sobre esse aspecto humano e profissional. Também,



pessoalmente, pude verificar, durante minha experiência de acompanhamento de uma escola pública de Fortaleza, o quanto as professoras não se percebiam como preparadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Apesar - e provavelmente por causa disso - de terem sido acompanhadas durante 2 anos e meio, a quase totalidade dos docentes que entrevistei no quadro desta pesquisa confirmam o seu sentimento de despreparo para assumir essa injunção de incluir. Tendo-se beneficiado do acompanhamento próximo de um grupo de peritos na inclusão, puderam perceber seu despreparo quando os primeiros alunos com deficiência chegaram na escola. Além disso, com o fechamento do programa de pesquisa na sua escola, a grande maioria dessas profissionais, emitem inquietações, preocupações quanto às suas capacidades de continuarem sozinhas o trabalho de acolhimento, iniciado com o grupo de pesquisa.

Figueiredo, Lustosa, Penaforte & Poulin (2006) apontaram o quanto numerosos profissionais parecem divididos no que diz respeito às suas práticas pedagógicas em relação à inclusão. Investigando um pouco mais sobre as suas dificuldades de lidar com crianças com deficiências, observaram certos preconceitos, por parte dos docentes, quanto às capacidades de aprendizagem desses alunos. Segundo Figueiredo (2002, p.75), com efeito, se não se sentem preparados para ensinar a crianças “especiais“, percebe-se que *a escola atual não atende aos interesses seus, nem aos dos outros alunos*. Embora reconhecendo que determinadas dificuldades não são peculiares ao aluno com deficiência, se dizem despreparados para lidar com eles. Isto decorre da dificuldade de trabalhar pedagogicamente com a diversidade. Para Figueiredo, o docente não tem a obrigação de se preparar para suprir as necessidades clínicas e terapêuticas de seus alunos, mas para lidar pedagogicamente com eles.

Assim, trabalhar com crianças especiais não requer uma especialização para reduzir ou pôr termo às suas deficiências, mas o aprimoramento do professor no ensino e na aprendizagem para que ele seja capaz de identificar as dificuldades de seus alunos, visando a eliminar as barreiras próprias de suas relações na escola. (op. cit., p.76)

Outros pesquisadores fazem menção à resistência docente à inclusão. Várias professoras entrevistadas me disseram que o corpo docente nunca foi consultado quanto à implementação da educação inclusiva nas escolas públicas.

Elas viveram isso como uma injunção feita à escola sem que os meios e a preparação necessários tenham sido dados para receber esses alunos especiais. Certas evocam uma “provocação”. Segundo Stainback e Stainback (1992, p.59), os argumentos e as resistências contra a inclusão total podem ser resumidos assim:

1° a maioria dos professores regulares e especiais e dos pais está satisfeita com os serviços de educação especial, para eles a inclusão total é uma utopia;

2° os professores regulares não estão preparados para lidar com os estudantes com NEE na sala de aula normal, para eles a tarefa com as crianças normais e sem dificuldades de aprendizagem já é árdua e a individualização pouco viável, senão impossível, tendo em atenção a excessiva dependência que os professores sofrem em cumprir currículos, pois receberam treino para educar as massas e não para habilitar casos invulgares, destaca Fonseca (2001);

3° a defesa da inclusão total como um direito das minorias é um falhanço, porque impede que os estudantes com NEE possam ser acomodados em salas separadas, nas quais podem ser melhor atendidos;

4° a defesa da ética tende a subvalorizar os dados de investigações que sugerem alternativas mais eficazes do que a inclusão total;

5° a inclusão total pode fazer correr o risco de se extinguir progressivamente a cascata de serviços, que hoje estão à disposição da educação especial;

Se pode-se evocar certa resistência docente ao processo de inclusão não se pode negligenciar a importância da formação contínua. Com efeito, o que se espera de um professor trabalhando no quadro da escola inclusiva, é que ele seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberto a práticas inovadoras na sala de aula. Além disso, tem de dispor da flexibilidade necessária para não abordar o conteúdo curricular de uma única maneira para toda a turma. Como o escreve Ferreira (2006, p.231):

A aula inclusiva visa responder à diversidade de estilos de aprendizagem na sala de aula; então, qualquer ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas de ensino e aprendizagem de professoras para a inclusão deve ajudá-las a refletir sobre formas de levantamento de informações sobre seu (sua) aluno (a) e planejamento de diversas atividades que abranjam os estilos de aprendizagem individual".

Por outro lado, Rodrigues (2006, p.308) ressalta que o conhecimento da etiologia e caracterização das condições de deficiência não é o dado mais importante para formar os professores que vão desenvolver programas educativos inclusivos. O mais importante é conhecer as diferenças mais comuns que são

certamente as mais numerosas, *acompanhando cada caracterização com indicações pedagógicas que contribuam para que o futuro professor possua um esboço de entendimento que lhe permita iniciar seu processo de pesquisa sobre as melhores estratégias para que esse aluno se integre e aprenda na escola.*

Numerosos professores do ensino fundamental se dizem ainda não preparados para receber as crianças com deficiência, pois além de cuidar de sala de aula superlotadas, sabem que só têm de contar com eles mesmos, caso tenham um ou dois alunos com necessidades educacionais específicas. Na região de Fortaleza, não são todas as escolas que dispõem de uma sala de apoio sob responsabilidade de profissionais qualificados da educação especial. A transferência de competências entre educação especial e educação comum ainda não constitui uma regra. Muitas vezes, as escolas que recebem crianças surdas ou com problemas de visão, sabem que o acesso a uma sala de apoio ou a vinda regular de profissionais itinerantes da surdez ou da cegueira ainda vai assemelhar-se a uma conquista.

A segunda parte desta tese, essencialmente constituída por observações e análises etnográficas vai me permitir colocar em perspectiva enunciados oficiais e experiências de inclusão. Mas se as carências humanas, técnicas ou materiais constatadas e evocadas acima podem constituir um freio à inclusão, não se pode negligenciar também certas contradições e ambiguidades que atravessam o campo da educação inclusiva e são geradoras, direta ou indiretamente, de limitações na sua compreensão e nas condições da sua efetuação.

## **8. A inclusão escolar: ambiguidades e paradoxos nos discursos**

Nesta revisão de literatura, observa-se, grosso modo, dois tipos de narrativas: textos com um teor mais generalista, de caráter filosófico, humanista, até mesmo ativista/militante, ideológico ou mesmo messiânico; textos - bem menos numerosos - mais pragmáticos, teoricamente mais fundamentados e mais dedicados aos aspectos concretos da colocação em prática dos ideais da inclusão escolar. Sobretudo no primeiro tipo de literatura, encontra-se continuamente certas palavras

e expressões, tais como: “respeito à diferença, a diversidade”, “direito humano”, “direito à educação”, “solidariedade”, “fraternidade”, “justiça social”, “direito à cidadania”, “sociedade equânime”, “sociedade inclusiva”, etc., que remetem sobretudo a dimensões morais. Essas palavras ou expressões remetem à ordem da essencialização e da transcendentalidade, desconectando esses valores das contingências sociopolíticas e das lutas, muitas vezes sofridas que se precisa para atingir ou se aproximar desses ideais. Estes últimos não são dados “naturais”. Toda a história humana é povoada de mortos por causa desses valores, dessas aspirações sociopolíticas. O caráter militante de certas afirmações pode constituir uma forma de estímulo bem compreensível para a causa da inclusão. Mas, por outro lado, uma certa “ingenuidade” que transparece de propósitos emitidos por estudiosos constituídos em referências acadêmicas das “boas práticas” pedagógicas inclusivas, não deixam de me questionar. Com efeito, uma boa parte desses autores sugere que a passagem de uma escolarização “tradicional”, privilegiando uma forma de transmissão “vertical” dos saberes e favorecendo uma forma de exclusão socioeducativa, para um ensino inclusivo se dá como uma evidência. Outros (FERREIRA, 2006; da FONSECA, 2003; MANTOAN, 2002; SASSAKI, 1997, por exemplo) tendem a nos mostrar a escola inclusiva como se fosse uma realidade cotidiana, de fato, que se descreve e se comenta. O sentido desta seção é justamente evocar o quanto, apesar dos imensos progressos já realizados na área, a “realidade” escolar brasileira, ou pelo menos cearense, ainda fica distante das recomendações e prescrições de natureza inclusiva.

Vinte anos após o estabelecimento da última Constituição Federal, catorze anos depois da Declaração de Salamanca e doze anos depois da redação da LDB de 1996, pode-se perceber que uma grande maioria das escolas públicas brasileiras ainda não ultrapassaram o estágio dos discursos, das declarações de “boa intenção” no que diz respeito a sua vontade de tornar-se mais inclusivas. Uma parcela considerável de alunos fica refém da dinâmica, da lógica ainda excludente de uma instituição escolar que nem sempre sabe lidar com a diversidade cultural e social que a constitui. Essa lógica, que Bourdieu revelou na *Reprodução* e alguns outros livros, e que torna perenes as desigualdades socioeconômicas, limitando consideravelmente as oportunidades de promoção social. Já em 1966, Bourdieu afirmava (apud Perrenoud 2000, p.25):

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais; em outras palavras, tratando todos os alunos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar, na verdade, sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

A igualdade formal que regula a prática pedagógica serve, na verdade, de máscara e de justificativa à indiferença para com as desigualdades reais diante do ensino e diante da cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida.

Se o modelo interpretativo da reprodução escolar de Bourdieu pode parecer às vezes um pouco ultrapassado, o discurso sobre a igualdade de todos e para todos perante a escola de qualidade, tal como encontra-se em certos textos oficiais ou na produção acadêmica de certos estudiosos, acaba por lhe dar razão. Com efeito, a lei reconhece e garante a igualdade de todos à educação de base (de 9 anos, constituída pelo que se chama de ensino fundamental com uma parte seja do ensino infantil ou do ensino médio). Mas quantas vezes é abordado, tanto por esses textos oficiais como por esses estudiosos, o fato de que o que se chama de rede regular de ensino é constituído por um sistema escolar com duas dimensões - pública e privada -, duas “velocidades” particularmente aptas a reproduzir as disparidades socioeconômicas? Escolarizar-se numa escola pública ou particular não remete à mesma realidade sociológica, nem produz os mesmos efeitos ou as mesmas perspectivas em termos de ascensão social, embora certas escolas privadas sejam creditadas de um nível de qualidade desproporcionado. Isso vale tanto para as crianças sem dificuldades particulares como para as outras em situação de maior vulnerabilidade. Assim, essa maneira de sempre invocar a igualdade de todos perante a educação escolar sem ressaltar as diferenças, de fato, produzidas por essa rede regular de ensino dividida em público / privado não seria creditar a reflexão de Pierre Bourdieu, acima apresentada, de uma pertinência sociológica ainda bastante atual?

Por interessantes, inovadoras e, até, provocadoras que sejam essas argumentações, elas provocam um sentimento de dúvida quanto à legitimidade da sua ambição teórica. Com efeito, certos propósitos já evocados incluem-se mais no reino do senso comum, das declarações de boas intenções, de princípios morais,

até de ordem messiânica, do que de uma análise sociológica fundamentada. Já evoquei certos desses autores (da FONSECA, MANTOAN, MRECH, SASSAKI, WERNECK...). Com efeito, pode-se observar que certos desses autores, constituídos em referências da reflexão sobre a inclusão, ficam creditados pelos outros estudiosos da área, de uma forma de autoridade, de uma latitude de afirmação que dispensa seus propósitos de qualquer fundamentação teórica, científica, de natureza sociológica, por exemplo.

Além disso, certos desses discursos, animados por bons sentimentos, respeito pelo outro, pela diferença e pela diversidade, esses enunciados generosos fazem esquecer que, como abordaremos mais adiante com Foucault e Bourdieu, as suas condições de emergência não têm nada de transcendental, nem obedecem apenas à mera generosidade. Daí, aliás, seu poder de favorecer certa propensão à autocensura: como se pode considerar de uma perspectiva crítica o que é apresentado com tanta generosidade? A interessante análise de Magalhães e Stoer (in: RODRIGUES, 2006) nos lembra que a questão da inclusão, escolar e social, não pode ser dissociada da lei do mercado (ou do referencial de mercado para escrever como JOBERT & MULLER, 1987; MULLER, 1990; 2000; 2003; 2007), sendo este a instância que define a inclusão (o que é a inclusão e quem tem de ser incluído...) substituindo-se dessa forma as funções do Estado-nação, permitindo desterritorializar as relações sociais no nível do Estado-nação para as reterritorializar em um nível supranacional. (op. cit, p.68) Nessa perspectiva, o mercado criou um espaço global onde todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças, parecem incluídos como consumidores ou como mercadorias, através das competências acumuladas. Assim, paralelamente ao discurso generoso da inclusão, da igualdade de direito, se desenvolveu a sociedade do conhecimento na qual os indivíduos são cada vez mais definidos não pelos empregos que têm, mas por sua “empregabilidade” (SAVIANI, 2007, p.428) ou pelos conhecimentos / competências que conseguem acumular (op.cit., p.70).

É neste contexto que se compreende a forte pressão sobre os conhecimentos, sobretudo escolares, para que estes se construam em forma de competências. Quer dizer, à medida que as funções produtivas se vão articulando com a permanente inovação proporcionada quer pela circulação intensiva do conhecimento, quer pela emergência contínua de necessidades-mercadorias - e, nessa circunstância, se vão diluindo em conjuntos mais ou menos difusos, flexíveis e dinâmicos de fazeres e saberes-fazer -, os saberes ocupacionais e profissionais são reconfigurados

como "competências" (MAGALHÃES e STOER, 2002)

Assim, como mostraram as pesquisas de Stoer e Magalhães (2003), de Barroso (2004), *a escola pública manifesta sinais da sua redefinição por meio da lógica do mercado* (op. cit, p.71). Sinais que tornam ambíguos, até contraditórios, os propósitos de certos estudiosos evocados acima no que diz respeito aos valores de solidariedade, de sociedade inclusiva, de não concorrência, etc. Desse ponto de vista, a reflexão desenvolvida por Lopes (2002) sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aponta o caráter contraditório de certas expectativas inclusivas desde que colocadas em perspectiva com aquela lógica do mercado e das grandes agências internacionais às quais a educação escolar tem que se submeter. Assim, nessas diretrizes curriculares, muitas vezes é feita referência ao currículo por competência, de forma integrada, cuja filosofia não convive bem com a da educação inclusiva tal como encarada por certos autores. Lopes afirma (2002, pp.96-97):

Frequentemente, as explicações para essa e outras convergências das diretrizes curriculares atuais em diferentes países são encontradas na crescente subordinação dos estados nacionais às exigências das agências multilaterais, tais como a UNESCO, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, este último, por exemplo, principal financiador da reforma do ensino médio no Brasil (BID, 1999).

Apoiando-se sobre as reflexões do sociólogo Bernstein, Lopes (op.cit., p.109) apresenta desafios educacionais que não se encaixam muito com as perspectivas inclusivas humanistas e militantes de Mantoan:

Como analisa Bernstein (1998), nos encontramos hoje em um mundo que concebe o conhecimento como algo que deve fluir para onde possa proporcionar vantagens e benefícios econômicos, tornando-se isolado das pessoas e de seus compromissos, estabelecendo dois mercados independentes : um do conhecimento e outro dos potenciais criadores e dos usuários do conhecimento. Nesse processo, as pessoas passam a ser impedimentos ao livre fluxo do conhecimento e como tais podem ser trocadas umas por outras e excluídas do mercado.

Embora sempre se refiram à qualidade do ensino como condição da inclusão, os textos oficiais e uma parte dos autores na área ficam bastante imprecisos quanto à definição desse conceito de qualidade. Assim como Lopes, mas desta vez sob o ângulo da educação básica, Fontella Santiago (2006) aborda a questão dos aparentes paradoxos que circulam nas políticas de inclusão brasileiras. Qualidade e competência ainda se encontram no setor da educação básica. As

orientações do Banco Mundial tiveram uma influência importante na elaboração do conceito pragmático de “qualidade (total) de ensino” que passou a vigorar nas propostas oficiais de reorganização curricular, tentando a difícil articulação entre sentido ético e humanístico daquela Educação para Todos (tal que foi definida na Conferência de Jomtien) e uma racionalidade instrumental com objetivo de formar uma população como força produtiva de qualidade. Como sublinha Fontella Santiago, a dependência de recursos externos para o financiamento da educação impôs, na assinatura dos acordos internacionais, as reformas que marcaram a educação básica brasileira a partir do Plano Decenal de Educação de 1994, com metas extremamente precisas (p.23). Em consequência disso, as reformas e políticas nacionais brasileiras que estiveram centradas na expansão da escolaridade passaram a preocupar-se com orientações curriculares voltadas especialmente para a educação básica e a formação dos professores, na perspectiva de superar as questões históricas de exclusão escolar e de ensino de má qualidade. Além disso, indica-se que o acesso generalizado e a qualidade do ensino são condições para a redução das desigualdades sociais. Não perdemos de vista que essa dinâmica se inscreve num período de redemocratização do Brasil e numa ótica de construção de um projeto nacional de desenvolvimento econômico e social capaz de colocar o país em condições de competitividade no mercado mundial. Nessa perspectiva, a educação básica assume uma responsabilidade enorme, na promoção da inclusão social (op.cit., pp.24-25)

De um lado o compromisso histórico com os excluídos, de outra parte o dever de assegurar não apenas o acesso de todos à escola, mas também o domínio de conhecimentos adequados para sustentar a expansão da produção e as forças de mercado, num contexto de crescente ampliação das tecnologias associadas a todos os setores da vida social.

Assim como o indicam os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, v.1, p.33), as políticas públicas propõem-se o desafio de:

Vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competências, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Fazendo referência ao trabalho de Fonseca (1999), a autora aponta que é nessa fase que a intervenção do Banco Mundial nos países em desenvolvimento



provocou um deslocamento conceitual importante, substituindo a noção de igualdade (até então recorrente nos documentos e discursos tanto do Banco, como oficiais brasileiros) pelo termo “equidade”. O direito a igualdade, segundo Fonseca, significa reconhecer como legítimo o acesso de todos aos bens sociais, o que implicaria em afastar as barreiras que impedem os indivíduos (ou as nações) de participarem dos benefícios gerados pelo progresso de cuja produção todos participaram. Diferentemente, *a equidade reconhece os direitos particulares e individuais, sem responsabilizar-se frente às condições externas que determinam as desigualdades*. Então, segundo Fonseca, fundamenta-se numa justiça mais espontânea, centrada na ação individual, no reconhecimento de direitos conquistados e na distribuição dos benefícios sociais de tal modo que não interfira no funcionamento sistêmico do desenvolvimento neoliberal (p.27). Os PCNs estabelecem o princípio da equidade da seguinte maneira (PCNs, 1997, v.1, p.28):

Mas, na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais.

Com essa lógica do mercado, como sublinha Fontella Santiago, a necessidade de financiamento externo para a educação tem atrelado a questão da qualidade à visão utilitarista dos órgãos financiadores, estabelecendo assim critérios de eficiência e produtividade, associados a padrões de rendimento escolar medidos por meio de um sistema oficial de avaliação baseado no dos países do Norte e nem sempre em coerência com os princípios de inclusão, que se fundamentam na flexibilidade dos currículos. Daí, *um paradoxo das políticas de inclusão no currículo escolar: a qualidade educacional avaliada a partir de padrões de rendimento escolar equitativos e uniformes, no âmbito de um discurso de flexibilização e atendimento às diferenças*". (p.28)

A questão da eficiência e da produtividade do programa inclusivo, tal como evocado por Fontella Santiago, reveste-se de certa importância na medida em que remete também às disparidades regionais (como subentendido na última

citação) em termos de meios engajados para atingir as metas da educação inclusiva. Ainda hoje, pode-se perceber que muitas escolas públicas da região de Fortaleza (pode-se dizer o mesmo também da região Nordeste) não dispõem de todos os meios mínimos necessários (materiais, financeiros, humanos, etc.) para se encaminharem na via da inclusão. Como já vimos, a perspectiva inclusiva não deixa de gerar uma forte carga ideológica atribuída aos projetos de educação inclusiva. Mas a inclusão é uma coisa séria, que não pode repousar apenas sobre a boa vontade. Se essa vontade de incluir constitui um pré-requisito essencial, como evoca D. Rodrigues (2006), é preciso também de recursos tão onerosos quanto nas escolas especiais, justamente por apresentar-se como uma séria alternativa à escola especial, do contrário, por que os pais colocariam seus filhos numa escola enunciando sua vontade de incluir sem dispor dos meios mínimos para assumir isso? Nessa perspectiva, Rodrigues acrescenta (2006, p.310):

Se vamos pedir às escolas para diversificar sua Resposta e criar serviços adaptados a populações que antes nunca lá estiveram, é essencial que mais recursos humanos e materiais sejam endereçados à escola. A Educação Inclusiva pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção de que possua os recursos necessários para fazer face aos problemas.

Não podemos perder de vista que acolher com boas condições crianças que até então foram atendidas por instituições especializadas não é coisa que se improvisa. A escola inclusiva, justamente porque enuncia que não é suficiente colocar essas crianças na sala de aula, precisa também de especialistas (educadores, psicólogos, fonoaudiólogos, especialistas em LIBRAS, em Braille, etc.) que custam muito dinheiro. Não deve ser uma educação de liquidação. Pelo contrário, é um sistema exigente, qualificado, profissional e que requer competência. Como escreveu Rodrigues (id., p.311): *Essas características fazem da Educação Inclusiva um sistema caro. Mas, se a Educação Inclusiva é cara, é melhor não querermos saber o preço da exclusão.*

Parece-me importante salientar esse aspecto contraditório, pois, apesar de a quase totalidade dos textos oficiais que trata da questão da inclusão (inclusive a Constituição) sublinhar a importância de propor às crianças com deficiências todos os meios necessários e especializados para ajudá-las a superar suas dificuldades, constatamos que muitas escolas acolhendo esses alunos “diferentes” não dispõem

de recursos humanos, técnicos ou materiais adequados. A título de exemplo, o PNE 2004, *Educação Inclusiva & Municípios* prevê (p.14): *a contratação de professores de Braille, aquisição de material e recursos didáticos como com sistemas de síntese de voz, gravadores, lupas, sorobã, recursos didáticos em Braille para as crianças cegas; a contratação de professores e intérpretes da língua de sinais, para os alunos surdos, etc.* Na mesma ordem de idéia o texto, já evocado, da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (p.11) informa claramente que:

O atendimento educacional especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São consideradas matérias do atendimento educacional especializado: Língua brasileira de sinais (Libras); interpretação de Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade; utilização de soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras.

Mas o acompanhamento da Escola Ferreira no seu processo de transformação em estabelecimento inclusivo nos mostrou o quanto a realidade cotidiana ainda fica bem afastada das declarações legais. Nenhuma das 3 alunas surdas dessa escola se beneficiam de qualquer forma de ajuda, nem na escola, nem fora. Além disso, o número de salas de apoio disponíveis e de profissionais competentes na área da educação especial ainda fica extremamente limitado nessa cidade.

Assim, faz parte dessas contradições, o fato de que, se a educação especial sempre fica evocada, estreitamente associada e invocada no processo de realização da educação inclusiva, a transferência de competências dessa área especializada para as escolas públicas, ainda fica longe de ser uma realidade. Com efeito, o quadro de lei brasileiro, e notadamente a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, estabelece (p.15) que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e noutros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Nessa perspectiva, o texto citado informa (p.16) que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Além de atestar as defasagens, às vezes gritantes, entre o enunciado e a realidade prática, esses trechos confirmam o que já evoquei, a saber: o quanto, entre as Declarações de Jomtien e de Salamanca, passou-se de um registro da inclusão dedicada a Todos, para um registro de inclusão no quadro específico da educação especial dedicada, então, a certos grupos: as pessoas com deficiência. Por outro lado, é interessante constatar que, ainda que se queira distanciar notadamente dos efeitos de rotulagem, de estigmatização - a criança com deficiência -, no seu processo de acesso ao ensino comum - apresentado como um direito imprescindível -, ainda fica refém, de uma certa maneira, do que foi muitas vezes denunciado como sistema segregacionista: o setor da educação especial. Isso não é sem introduzir confusão na mente das pessoas que se quer convencer - os professores do ensino fundamental - dos interesses, das necessidades da inclusão e do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, em geral, e não unicamente direcionada a um tipo específico de aluno. Lembro-me o quanto os membros do grupo de pesquisa passaram tempo para explicar às professoras que a construção de uma escola inclusiva tem de contemplar e atender não somente às necessidades das crianças com deficiências, mas às de todos os alunos da escola. O fato de que, durante 2 anos e meio, acompanhamos preferencialmente as professoras que tinham alunos com deficiência, contribuiu para reforçar a estreita associação que elas faziam - e ainda continuam fazer - entre inclusão e presença na classe de crianças com deficiência. Durante as entrevistas, muitas professoras me disseram: *“nesse ano, não fui acompanhada porque não tinha DM (alunos com deficiência mental) na minha sala”* (subentendendo: não tendo mais casos “especiais”, ninguém mais se preocupa com o meu trabalho). Já que, etimologicamente, a palavra “inclusão” pressupõe a introdução de algo que, até então, ficou alheio a um conjunto, a justaposição inclusão e educação especial continua rotulando o que justamente era a proposta de combater, por parte da filosofia da inclusão: o “especial” que até então nunca foi acolhido nas paredes da

escola. Essa configuração, inclusão / educação especial, tal como foi expressada ultimamente, além de constituir uma ambiguidade, até uma contradição em si mesma, do ponto de vista da inclusão, deixa claro que a antiga dicotomia “dito normal” e “especial” continua a aparentar-se com o clássico divisor das águas no que diz respeito à norma educacional. É interessante constatar que, no próprio texto de pessoas envolvidas na pesquisa (2006, p.12), a noção de inclusão que, até então servia de palavra integradora; tornou-se elemento separador: *Nesses momentos tivemos também contato com alguns alunos, tanto os considerados de inclusão quanto os ditos normais*. Um pouco mais longe, os autores precisam: *Dentre os vinte e cinco alunos identificados, oito apresentam sérias dificuldades de aprendizagem com importantes defasagens idade série. Esta é a característica mais importante para que estas crianças sejam consideradas de inclusão* (2006, p. 15). A meu ver, essa associação claramente expressada “*importante defasagem idade série*” / “*de inclusão*” introduz, na mente de muitos profissionais escolares, confusão, ambiguidade, em um processo de mudança das mentalidades já bem complexo. Atesta, também, ainda da dificuldade de pensar fora do modelo disjuntivo (“*os considerados de inclusão*” versus “*os ditos normais*”) constitutivo dos princípios de normalização, dos procedimentos normativos em ação na escola “clássica”, daquele “*fetichismo das identidades e das diferenças*” (PLACER, 2001:80) e que toda a literatura inclusiva apresentada nesse capítulo queira combater... Como o sublinham vários autores (BAUMAN, 1998, 1999; DUSCHATZKY, 2000; GONZÁLEZ, 2001; LARROSA, 2001; SKLIAR, 2000, 2001, 2006; VEIGA – NETO, 2001, 2002, etc.) isso produz um efeito de categorização que sempre interroga o problema da condicionalidade potencial da inclusão, no sentido de quem decide quem é o quê, quem precisa de quê e para onde, e segundo quais critérios, se encaminha... Sem falar do sentido a ser dado àquela “*obsessão pelo outro*” (dimensão política) evocada por Skliar (2006, p.22) que, muitas vezes, se esconde ou se tenta esconder através de uma reflexão sobre “*a questão do outro*” (dimensão filosófica):

Esta última questão nos remete, então, ao problema da obsessão pelo outro, quer dizer, a transformação do outro em outro específico, material, portador de um traço ou de uma marca identitária - que pensamos ser - particular. Digamos, para começar, que esse outro específico nunca é o mesmo, ainda que exista a obsessão de torná-lo o mesmo : é a nossa obsessão que muda de outro, inventa, fabrica e traduz outro, sempre outro, a cada dia".

É necessário colocar em perspectiva o deslocamento já evocado entre inclusão para Todos e inclusão a caráter mais específico, com a seguinte reflexão do mesmo autor (p.24):

A preocupação com as diferenças tem se transformado, assim, em uma obsessão pelos diferentes. É necessário suspeitar desta modalidade de tradução pedagógica que se obstina desde sempre em apontar com o dedo quem e como são os "diferentes", banalizando ao mesmo tempo as diferenças. De fato, o problema não está em saber quais são as diferenças, ou qual é a "melhor" definição de "diferenças", mas em como inventamos e reinventamos, cotidianamente, aos outros "diferentes", uma alteridade "diferente".

Essas duas citações encontram um eco interessante na seguinte observação de Veiga-Neto (2001, pp.115-116) no que diz respeito à construção social do desconhecido/conhecido e do poder integrativo da norma:

Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa nela.

Essas interrogações quanto à propensão e ao risco, ainda bem fortes, de rotular os alunos, em "ditos normais" e os "da inclusão", certamente têm a ver com o fato de que a inclusão, fica ligada, histórico e epistemologicamente, à educação especial. Assim, vários autores continuam a relacionar a inclusão preferencialmente às crianças ou pessoas com necessidades educativas especiais, fortalecendo o lado segregativo que seu recurso pretende limitar, até erradicar. Propensão denunciada por Mittler (2003, p.32):

Isto é mais do que um assunto da linguagem do "politicamente correto": refere-se ao constante uso de palavras que criam ou mantêm um modo de pensar que perpetua a segregação exatamente em um momento em que estamos falando sobre mover-se em direção a sistemas educacionais mais inclusivos e sobre uma sociedade mais inclusiva. Nesse contexto, o uso continuado da palavra "especial" não é apenas um anacronismo, mas também é algo discriminatório.

Para este autor a questão da denominação se reveste de grande importância, pois ela constitui um indicador sociopolítico do que se quer mudar, privilegiar. Também coloca em perspectiva o poder performativo das palavras (*dizer é fazer*, segundo AUSTIN) com as escolhas políticas feitas em matéria de inclusão.

Não significa a mesma coisa pretender incluir as crianças com deficiência e Todas as crianças. Veremos, com Foucault notadamente, que podemos formular certas hipóteses sobre as estratégias que consistem em colocar certas populações em primeira linha. Entretanto, Mittler (id.) comenta:

Se pretendemos reconceitualizar o nosso campo de ação, a partir dos 20% vislumbrados pelo Warnock, para um grupo ainda maior de termos que abrangem todas as crianças que vivem na pobreza e, portanto, que estão em situação de risco de uma performance acadêmica significativamente inconsistente, devemos perguntar-nos se a linguagem que usamos serve aos nossos objetivos ou se os enfraquece. Essas crianças são consideradas “especiais” apenas porque o sistema educacional até então não foi capaz de responder às suas necessidades. O desafio da inclusão é que ela objetiva a reestruturação do sistema para que ele possa responder a uma gama inteira de necessidades especiais. Logo, devemos encontrar palavras que impeçam a rotulação das crianças, ao mesmo tempo que enfatizem os desafios ao sistema.

Em relação ao tema do atendimento escolar adaptado às crianças oriundas das camadas sociais mais desfavorecidas, posso estabelecer um paralelo entre a tese de Mittler e a de Barros. Com efeito, esta última comenta (op.cit., p.69) que não somente a maior parte da produção de textos sobre a inclusão é de autores estrangeiros (sobretudo, norte-americanos, britânicos e alguns outros europeus) mas que:

embora apropriados pelos teóricos brasileiros para a questão da deficiência, nestes livros é evidente e explícita que a aplicação da temática da inclusão é dirigida imediatamente, e quase que exclusivamente, a minorias étnicas, como imigrantes e seus descendentes ou refugiados políticos e econômicos, o que expressa, exemplarmente, a situação de conflito multiracial vivida atualmente pela Europa e pelos Estados Unidos e a consequente demanda por políticas de tolerância frente à diversidade. Isto se dá porque, na verdade, a questão da inclusão social do deficiente se insere num contexto maior de discussões inauguradas pelas reflexões em torno do multiculturalismo: o direito à diferença colocado a partir da condição étnica e dos consequentes exercícios da religião, da língua e dos costumes que lhes correspondem, no confronto com a cultura dominante.

O que é confirmado por Mittler (op. cit., p.37): *Portanto, precisamos ver as necessidades especiais nos contextos mais amplos das desigualdades sociais e da marginalização. Isto também é parte do desafio de reduzir a pobreza e atingir a justiça social.* Assim, colocada em uma perspectiva mais sociocultural, o discurso generoso de integração incondicional das pessoas até então deixadas fora da participação social abre a reflexão sobre a possível congruência e a força transformadora de uma política educacional inclusiva em um contexto excludente.

Com efeito, se a gente considera a rede regular de ensino brasileira enquanto instituição, só pode-se prestar uma certa atenção à interrogação de Mittler (op.cit., p.24): *é possível trabalhar em direção a um sistema educacional mais inclusivo quando milhões de alunos são excluídos das escolas a cada ano porque eles têm um comportamento inaceitável?* Insistindo nessa via, Mittler introduz esse debate, de fundamental porte, com uma reflexão que vai encontrar eco em certos pesquisadores latino-americanos (op. cit., pp.36-37):

A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade. Embora usemos a linguagem da diversidade, da justiça social e da igualdade de oportunidades, a sociedade em que vivemos ainda está repleta de desigualdades, as quais, por sua vez, refletem-se no sistema educacional. Como podemos mudar tal sistema dividido em um outro, que é mais inclusivo? Como esse paradoxo pode ser resolvido? Será que as escolas podem mostrar o caminho?

Do seu lado, Ferreira desenvolveu uma análise da situação da inclusão no Brasil a partir dos elementos levados pelas estatísticas oficiais do IBGE e do Ministério da Educação / Secretaria da Educação Especial. Faz referência também a um outro estudo feito por Glat e Ferreira, em 2003, utilizando, entre outros, documentos vinculados às secretarias estaduais e municipais de educação e relatos escritos de representantes dessas secretarias. Este estudo aponta, sobre os suportes existentes para a educação inclusiva (2003, pp.104-105):

- 1) quanto às condições legais, um aparato satisfatório na esfera da União, mas com uma variabilidade ampla nas regiões (estados e municípios);
- 2) quanto às políticas públicas, há projetos sociais sobre o tema (educação inclusiva), mas não se percebe maior articulação ou coerência entre as experiências de inclusão escolar e demais aspectos da administração pública;
- 3) quanto às práticas escolares inclusivas, a maioria das experiências indica que a inclusão é iniciativa e competência da área de educação especial, mantendo a idéia de sistemas paralelos;
- 4) quanto às condições de materialização, destaca-se como desafio a formação dos professores e gestores para o processo de inclusão, bem como as demais carências que marcam a escola pública básica no país.

Essas observações levam Ferreira a interrogar o sentido de uma política de inclusão escolar em uma sociedade cuja capacidade de produzir exclusão obedece a determinismos históricos (op. cit., pp.108-109):



Outra indagação de difícil Resposta questiona a possibilidade de construir uma escola inclusiva em uma sociedade excludente, em um país com a quarta ou a quinta pior distribuição de renda no mundo e com mais de 50 milhões de habitantes abaixo da linha de pobreza. As atuais propostas de inclusão, como as anteriores de integração, mesmo em tempos de globalização, chegam a um país particular com uma história própria, peculiar, de políticas sociais; sem história de estado de bem-estar social e sem Respostas dignas para as carências da população pobre e, nela, para as pessoas com deficiência".

Indagação retomada por Skliar, numa perspectiva mais foucaultiana, que interroga, dessa vez a validade do projeto inclusivo (op.cit., p.28):

Está claro que o mesmo sistema político, cultural, educativo etc. que produz a exclusão não poderia ter a pretensão de instalar impunemente o argumento de um sistema radicalmente diferente - chame-se de integração, inclusão, ou como bem se deseje nomear. A não ser que aqui a inclusão seja, como dizia Foucault (2000), um mecanismo de controle populacional e/ou controle individual : o sistema que exercia o seu poder excluindo, e tem se tornado agora cego àquilo que acontece lá fora - e já não pode controlar com tanta eficácia -, se propõe a fazê-lo por meio da inclusão ou, para melhor dizer, mediante a ficção da promessa integradora".

Gostaria de terminar essa revisão de literatura sobre o projeto escolar inclusivo tal como está tentando estabelecer-se no Brasil, evocando ainda algumas ambiguidades ou alguns paradoxos em termos de práticas inclusivas em um campo intelectual ainda atravessado por diversos conflitos e desafios ideológicos. Com efeito, a maioria dos textos oficiais e uma grande parte dos autores de referência concordam explicitamente com a necessidade de oferecer aos alunos que precisam todos os meios humanos, técnicos ou materiais para superarem suas dificuldades na sala de aula. Já evoquei isso, de maneira rápida. Trata-se, por exemplo, de propor a esses alunos a ajuda de profissionais da língua de sinais ou do Braille, sem falar de informática adaptada, etc. Mas, por outro lado, pode-se perceber o peso ideológico de autores, tal como Mantoan por exemplo, que colocam em questão essas adaptações, sobretudo no que diz respeito à deficiência intelectual, argumentando o caráter discriminatório. Com efeito, para ela constitui uma forma de segregação querer introduzir modalidades de acompanhamento, de ajuda para as crianças com deficiência na sala: tipo professores assistentes de Braille, de Libras; próteses adaptativas a fim de facilitar o acesso; como definir etapas de conhecimento diferentes dos outros, etc. Seria, para ela, uma maneira de desconsiderar o professor principal, de não encorajar-lhe na mudança dos seus métodos tradicionais (MANTOAN, 2003, pp.34-35). Em um outro texto, ela precisa seu pensamento

(2004, pp.102-103):

Grande parte dos especialistas da Educação Especial e dos professores da escola comum acreditam no ensino escolar individualizado e adaptado como o ideal e o mais adequado para se ensinar os alunos “diferentes”, principalmente quando têm deficiência mental.

Ocorre que toda adaptação, predefinida pelo professor, ensina o aluno a ser dependente, limitado, reativo, negando-lhe a oportunidade de construir conhecimentos, segundo as suas capacidades. É ainda uma maneira de manter a velha fórmula de decidir pelo outro, de impor-lhe um padrão de normalidade, estabelecido por relações de poder/saber hegemônicas, que controlam de fora o que o aluno deve ou não deve ser, aprender e conhecer. (...) Quando adaptamos currículos, selecionamos atividades e formulamos provas diferentes, simplificamos objetivos educacionais para os alunos com maiores dificuldades de aprender, continuamos a perpetuar a discriminação, o ensino à parte.

A partir dessas declarações, é interessante observar o quanto Mantoan, que participa ativamente da redação de vários textos oficiais de caráter prático ou didático sobre a inclusão, deixa sua marca. Por exemplo no mesmo texto oficial da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (a redação da qual ela participou) se encontra orientações ambíguas e até contraditórias (além de não serem realizáveis na prática), na medida em que, de um lado, deixam entender que tudo tem de ser feito para ajudar o aluno com deficiência, e por outro, emitam medidas restritivas (op.cit., p.34):

A inclusão não implica no desenvolvimento de um ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros relacionados ao desempenho escolar. Na visão inclusiva, não se segregam os atendimentos escolares, seja dentro ou fora das salas de aula e, portanto, nenhum aluno é encaminhado a salas de reforço ou aprende a partir de currículos adaptados. É uma ilusão pensar que o professor consegue predeterminar a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos, assim como facilitar as atividades para alguns, porque, de antemão já prevê a dificuldade que possam encontrar para realizá-las. Na verdade é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual.

Além de questionar bastante em relação aos fundamentos teóricos sobre os quais se apoiam essas afirmações, assim como a esse procedimento de individualização, diferenciação marcada da pessoa com deficiência intelectual (que queria combater), esse trecho constitui uma forma de crítica às estratégias até então enunciadas por muitos estudiosos como constituintes de práticas pedagógicas valiosas. Estou pensando, por exemplo, nas práticas sócio-construtivistas, no ensino

diferenciado, etc. argumentados, privilegiados por eminentes pesquisadores como os canadenses Doré, Poulin, Wagner, etc. Na página seguinte (p.35), este mesmo texto oficial evoca o fato que: *A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas que podem auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem.* Além de constituir uma forma de contradição com o que foi enunciado na frase anterior (pois fica bem especificado o fato, justamente, de não recorrer a certo tipo de ensino individualizado para os alunos deficientes intelectuais), este trecho não deixa claras as diferenças feitas entre “práticas”, “recursos”, ou “ferramentas”. No caso do ensino diferenciado, por exemplo, será que participa de uma prática, de uma estratégia facilitadora, de um recurso pedagógico...?

Embora pareça caricatural, este se constitui, portanto, um exemplo das ambiguidades que se encontram nesses textos que têm a ambição de guiar, orientar as “boas” práticas inclusivas. Além de questionar sobre os regimes de verdade que prevalecem ainda na diferenciação deficiência intelectual / outras deficiências (reproduzindo, duma certa maneira a lógica disjuntiva que se quer combater através da filosofia inclusiva), eles introduzem dúvidas, questionamentos na mente de pessoas que têm de assumir essa injunção de incluir: se incluir assim é tão “natural”, constitui um direito tão inquestionável, porque parece tão complicado, repleto de desafios, de tensões ideológicas, teóricas, de ambivalência, de aparentes contradições? Será que essas batalhas teóricas, metodológicas constituiriam mais freios ao estabelecimento da inclusão ao invés de facilitá-la? Em uma sociedade que se estrategiza, talvez possa-se pensar que se trata de estratégias políticas.

Além de tentar estabelecer o panorama mais amplo possível sobre a questão da inclusão e os desafios que acompanham sua efetuação, esta revisão de literatura aponta e questiona certos paradoxos em ação no desenrolar, difícil, caótico, dessa política pública. De certo modo, através desses paradoxos aparentes, desses questionamentos, esta revisão esboça as premissas de uma problematização sobre as condições de emergência da política escolar inclusiva. Com uma ambição extremamente limitada, pois não é verdadeiramente o foco deste estudo, gostaria de continuar esse esboço de “problematização” da inclusão numa perspectiva um pouco mais foucaultiana. Com efeito, ao me interessar às relações de poder-saber

em ação numa experiência de transformação de uma escola em estabelecimento inclusivo, preciso, pelo menos, contextualizá-las no trabalho de Foucault que lhe deu luz. Este é o objeto do capítulo a seguir que se apresenta as reflexões sobre a "hipótese repressiva da sexualidade" que lhe levaram a elaborar o conceito de biopolítica, assim como as estreitas ligações entre discurso, relações de poder-saber, técnicas disciplinares e tecnologias do eu.

## Capítulo 4

### **A inclusão como manifestação de uma biopolítica**

Depois dessa revisão de literatura, gostaria de apresentar um modesto levantamento das condições de emergência da questão da inclusão. Para isso vou sobretudo mobilizar o conceito foucaultiano de “biopolítica” depois de ter evocado certos paradoxos estratégicos que caracterizam a governamentalidade neoliberal.

Como vimos no capítulo 2, foi a partir da década de 1980, mas sobretudo de 1990, que o Brasil se envolveu também na onda discursiva sobre a inclusão que começou a se expandir alguns anos antes nos países do Norte. No que se chama de Primeiro Mundo (países da Europa ocidental e norte-americanos), as décadas de 1970 e, sobretudo, de 1980, foram caracterizadas por uma forte sensibilização às condições de vida, à falta de participação social das pessoas até então estigmatizadas por qualquer forma de deficiência sensorial, física ou de distúrbios mentais ou psíquicos. As associações de pessoas que apresentam limitações se desenvolveram e se espalharam até ganhar uma audiência cada vez maior nos órgãos políticos ou representativos da sociedade civil. Assistiu-se, a partir de iniciativas e do apoio de personalidades tais como Basaglia, Cooper, Laing, Guattari, Deleuze, Foucault, etc. a um vasto movimento de desinstitucionalização a favor das pessoas internadas por causa da sua fragilidade emocional ou psíquica. Reivindicações pelo reconhecimento do direito à cidadania, à participação social, ao trabalho e à representação política das pessoas rotuladas como deficientes se fizeram ouvir até nas instâncias decisórias daqueles governos que, até então, contentavam-se em esconder sua indiferença por sistemas de distribuição de subsídios de sobrevivência ou de ações compensatórias. Essa mobilização tanto das pessoas com deficiências quanto dos diversos movimentos da sociedade civil encontraram também um eco favorável no resto do mundo. Como evoca Vanda Magalhães Leitão (2008, pp.163-164), o Brasil, e notadamente o Estado do Ceará, não escaparam à essa força de mobilização:

Nessa (re)construção da história da educação especial no Ceará, é reconfortante perceber que, apesar de todas as restrições sociais e educativas a que são submetidos em decorrência da discriminação, os indivíduos identificados por suas mais significativas deficiências, em especial os cegos e os deficientes motores, organizam-se e mobilizam-se, numa clara expressão de suas potencialidades, criando as próprias entidades associativas, a partir dos primeiros anos da década de 80, quando o momento histórico do País era de redemocratização.

Pouco a pouco, no fim da década de 1980 e início da década de 1990, vários países integraram ao seu quadro legislativo nacional um corpus de leis na perspectiva de atender às necessidades e aos direitos das pessoas sofrendo de qualquer tipo de vulnerabilidade. No caso brasileiro, essas recomendações internacionais se concretizaram em termos de lei na Carta Constitucional de 1988.

Essa sensibilização às necessidades e aos direitos das pessoas ditas “diferentes” não vão chegar isoladamente. Com efeito, nos anos de 1970, mas sobretudo a partir dos anos 1980, vão aparecer, de maneira totalmente dispersa, mas com regularidade, preocupações acerca da escola, do seu papel, das suas finalidades, de seu sentido, da sua capacidade integradora. Numerosos campos de saber, como a pedagogia, a sociologia da escola, a economia social e política, a educação especializada, a geopolítica, a psicologia, etc., parecem preocupar-se em repensar a escola e os alunos que a frequentam. Como “insights” isolados, difusos, sem vínculos aparentes, vão emergir, aos poucos, e articular-se uns aos outros, tão internacionalmente quanto no Brasil, enunciados discursivos ligados a expressões como: “escola para todos”, “escola de qualidade”, “direito à diferença”, “direito à diversidade”, “equidade”, “sociedade inclusiva”, “direito à educação”, etc. como tantas palavras de ordem que, aos poucos, vão colocar o mundo em ordem, pelo viés das grandes declarações internacionais. Assim, grandes corpus discursivos vão desenhar os novos valores da nova sociedade a criar ou a fazer prosperar, aquela “*sociedade do conhecimento e da informação*”.

No prefácio ao livro de Peter Mittler (2003), Maria Teresa Mantoan nos apresenta alguns desses valores (humanistas, morais) que, segundo ela, guiam e acompanham o advento dessa nova escola inclusiva (ibidem, p.x):

Nessa perspectiva, o que se espera da escola é que seus planos sejam

definidos por uma educação para a ***cidadania global, livre de preconceitos***, a qual se dispõe a reconhecer e a ***valorizar as diferenças***, a ***incompletude***, a ***singularidade*** dos seres humanos, idéias essenciais para se entender a inclusão. Esses planos requerem o desenvolvimento do ***espírito de solidariedade, fraternidade, cooperação e coletividade***, sendo contrários ao que é regulado e decretado pelas escolas ditas "de excelência". Eles se contrapõem a essa força homogeneizadora própria dos ambientes escolares que foram criados para alguns e não para todos os alunos incondicionalmente. (grifos meus)

Nesses discursos são celebrados o "diverso", a "diversidade", o "direito, o reconhecimento e o respeito pela diversidade". Encontram pontos de apoio tão variados quanto o fenômeno da "World music", as propagandas Benetton, a Gay Pride (1970), movimentos feministas, a queda do muro de Berlim, o aparecimento das primeiras novelas tratando de certas diferenças e com atores negros, indígenas, ou com deficiência, a valorização das culturas locais em todos os países do Norte, etc. Um verdadeiro discurso e uma multiplicidade de práticas discursivas e não discursivas em torno da diversidade cultural vão tecer, aos poucos, uma rede discursiva hegemônica, extremamente poderosa e controlada baseada sobre a valorização da diversidade, e construída no plano internacional. Assim, os maiores difusores desse discurso, tão federativo, tão consensual (quem pode se opor a isso?) entranhadamente são as grandes agências internacionais, tipo FMI, OMS, OCDE, BANCO MUNDIAL, UNESCO, etc., pelo viés de numerosas convenções ou declarações das qual o Brasil é signatário.

É essa vontade de incluir que aparecerá formulada, "de repente", internacionalmente, como força de lei, ou pelo menos, no início dos anos 1990, como corpus - fortemente - prescritivo e incitativo, como formação discursiva hegemônica no horizonte do sistema regular de ensino brasileiro e da educação especial deste mesmo país. Como vimos precedentemente, é a partir da ratificação da Convenção da Guatemala, pelo Decreto nº 3.956/2001, que se afirma, no Brasil, o voto de juntar, numa ação definida como complementar, escola pública e educação especial. Mas, certos paradoxos estratégicos (na perspectiva da governamentalidade neoliberal) não deixam de atravessar esse horizonte político escolar.

## 1. Alguns paradoxos estratégicos: escola inclusiva em contexto neoliberal

Ao mesmo tempo que esses grandes textos celebram a diversidade, percebe-se que a entrada dela na escola fica associada a preocupações de gestão, que nem sempre têm a ver com a organização das salas de aula em ambientes acolhedores favorecendo os processos de ensino-aprendizagem. Aparecem, paralelamente, outros objetos mais ligados a uma preocupação pela performance coletiva ou individual inspirada pelo mundo de empresa (“gestão“ e “organização da diversidade“, “eficácia“, “eficiência“, “avaliação“, “expertise“, “colaboração“, “competência“, “aprender a aprender“, “auto-construção do seu conhecimento“, “polivalência“, “flexibilidade“, “adaptação“, “auto-reflexão“, “autonomia“, etc.). Com efeito, numerosos autores<sup>38</sup> evidenciaram a propensão dos novos discursos neoliberais ligados à educação em (re)valorizar a teoria do capital humano dos anos 1960 e o modelo do homem de negócio. Em relação à primeira, Frigotto (2003, pp. 56-57) sublinha que *os postulados neoliberais e neoconservadores que, no campo da educação, revisitam as perspectivas da teoria do capital humano e, portanto, do economicismo, dos anos 70, agora com novos conceitos. A educação e o conhecimento são reduzidos a meros fatores de produção alheios às relações de poder. Os modelos do capital humano e a matriz do “executivo“ remetem a novas formas de subjetivação visando adaptar o novo sujeito da educação ao plano econômico neoliberal cujas categorias-pontes são, segundo o mesmo autor (id., p.55):*

flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da “modernidade” em defesa da escola básica de qualidade.

Muitas vezes, nesses textos oficiais internacionais, tal como em numerosos textos acadêmicos (como vimos na revisão de literatura), as virtudes transformadoras da sociedade (em sociedade “inclusiva”, mas igualitária) pela escola inclusiva são evocadas com ênfase. Mas essa escola inclusiva - cuja

---

<sup>38</sup> Dentre eles: Agamben, Bauman, Foucault, Frigotto, Negri, Saviani, etc.



estratégia de quem dela fala é aniquilar toda dimensão política -, está inserida no mundo globalizado altamente político e instrumental e que em geral está pouco interessado nas expectativas humanistas da inclusão para além da retórica, como ilustram Cortesão e Stoer (2005, pp.399-400):

Os efeitos do processo de mercadorização da educação, na forma de globalismos localizados, levam à adoção, por exemplo, de práticas homogêneas de avaliação para todos os grupos (incluindo os “minoritários”), de currículos alternativos para aqueles que estão em risco de serem excluídos, da promoção de mercados e quase-mercados educativos baseados em novas formas de contratualização (“contratos-programas”, etc.) e de uma ênfase na escolha individual, bem como em medidas que aumentam a concorrência no sistema (por exemplo, no sentido de promover as chamadas “escolas eficazes”).

As referências à eficácia, a eficiência, à “qualidade total” e à relação custo-benefício deixam entrever que o lado humanista dessa vontade de incluir, tão ostensivamente sublinhado nessas narrativas, constitui também uma estratégia para mascarar uma política de gestão de certas populações cujo referenciamento opera sob modos disjuntivos: normais/”diferentes”; alunos ”normais” / alunos de/da inclusão, etc.

Assim, é pela vontade de incluir, que aparece gradativamente, como saídos de uma sombra relativa (pois já objetos de preocupação há bastante tempo), “novos” sujeitos de interesse e de saber educacional, que vão adquirir um rosto, e a quem se manda um certo dever de ser incluídos na sua materialidade e especificidade: os ”surdos”, os “cegos”, os “mudos”, os “paraplégicos”, os ”portadores de necessidades educacionais específicas”, os “alunos com deficiências”, os ”superdotados”, as “crianças com dificuldades”, os “doentes mentais”, os “deficientes”, os “hiperativos”, os “com distúrbios comportamentais, afetivos”, etc. Eles vão, doravante, integrar a “diversidade”, aquela “nova população”, difusa, eminentemente polimórfica, instável, constituída pelos “fora da média”, mas que, justamente a diversidade vai acolher enquanto pertencendo às extremidades da norma, isto é, sendo eles inseridos na escala normativa. De certo modo, ninguém escapa à norma e ao seu poder discriminante/objetivante, agregativo e atributivo em termos de subjetividade. Depois de ter referenciado alguns paradoxos do discurso inclusivo na sociedade neoliberal, parece-me conveniente trazer algumas fundamentações teóricas sobre o que Foucault chamou de biopolítica. Se ela ficou

articulada às reflexões do filósofo sobre a hipótese repressiva da sexualidade, muitas aplicações desse conceito-ferramenta são possíveis no que diz respeito à questão da inclusão, na medida em que apresenta também uma dimensão totalizante e individualizante.

## 2. Biopolítica e biopoder segundo Foucault<sup>39</sup>

As primeiras referências de Foucault à biopolítica se encontram em dois eventos que aconteceram na mesma época. Em 1976, o filósofo proferiu um curso no Collège de France, chamado *Em defesa da sociedade*, no qual a aula do 17 de março de 1976 tinha por objetivo explicar como, nas sociedades modernas, se passou do poder de soberania ao poder sobre a vida e como essa passagem do homem-corpo ao homem-espécie induziu o nascimento do biopoder. Por outro lado, as noções de biopoder e de biopolítica vão aparecer, no mesmo ano, no primeiro volume da *História da Sexualidade - A vontade de saber*, no qual Foucault desmonta a hipótese repressiva que estava em voga na época e creditava os seus defensores de uma mais-valia revolucionária, ainda que ingênua como demonstrará. Com efeito, o que se mascarava atrás dessa hipótese repressiva relacionada ao poder visto como principal instância de repressão e de canalização dos prazeres sexuais, era, pelo contrário, no século XIX, uma verdadeira colocação em discurso do sexo.

Quanto ao dispositivo disciplinar, em *Vigiar e punir*, Foucault nos demonstra como a passagem da inscrição da justiça soberana sobre os corpos supliciados para uma justiça penal mais preocupada com o que se podia retirar dos corpos dos condenados, em termos de força de trabalho, de benefícios, etc., foi a marca de uma nova economia do poder caracterizada por uma série de substituição de objetos (em vez de julgar o crime, julga-se as paixões e os estados emocionais nele implicados); pela entrada em cena de novos personagens (médicos, psiquiatras, pedagogos, etc.); por novos saberes tanto sobre os ilegalismos quanto sobre os indivíduos que os cometiam; por novas tecnologias de poder e de controle dos delinquentes; e por uma nova forma de investimento dos corpos (como objetos e

---

<sup>39</sup> Uma parte dessa aproximação do conceito de biopoder fica devedora ao trabalho de Sylvio Gadelha, através

alvos de poder). Tudo isso contribuiu à emergência de sociedades disciplinares, na Idade Clássica, até o século XIX, cujo princípio organizador, gestor, fiscalizador e simbólico é o Panóptico de Bentham. Terei a oportunidade, mais adiante, de desenvolver certas características do dispositivo disciplinar em ação numa experiência de inclusão escolar.

Por outro lado, a proliferação discursiva que caracteriza essa vontade de saber participa do dispositivo da sexualidade a partir do qual vai se tecer uma rede de relações de dominação e de saber que articulam intimamente poder, sexo e prazer nas sociedades modernas e darão luz a uma nova forma de governamentalidade: a biopolítica. Antes de abordá-la melhor, vale a pena desenvolver um pouco mais os efeitos diretos e colaterais dessa colocação em discurso do sexo que constituiu as premissas dessa nova forma de poder. Com efeito, Foucault evoca uma longa tradição monástica na qual se praticava exames de consciência exaustivos, através das técnicas da confissão e da direção de consciência, no intuito de desvelar, nos menores recantos da alma, as fraquezas da "carne" a serem combatidas e cujo legado que nos foi deixado pelo cristianismo teria sido a criação de novos mecanismos e técnicas de poder para impor ou inculcar nos indivíduos uma moral sexual.

É pela constituição de uma subjetividade, de uma consciência de si perpetuamente alertada sobre suas próprias fraquezas, suas próprias tentações, sua própria carne, (...) que o cristianismo conseguiu fazer funcionar essa moral, no fundo mediana, comum, relativamente pouco interessante, entre o ascetismo e a sociedade civil. Creio que a técnica da interiorização, a técnica da tomada de consciência, a técnica do despertar de si sobre si mesmo em relação às suas fraquezas, ao seu corpo, à sua sexualidade, à sua carne, foi a contribuição essencial do cristianismo à história da sexualidade. A carne é a própria subjetividade do corpo, a carne cristã é a sexualidade presa no interior dessa subjetividade, dessa sujeição do indivíduo a ele mesmo, e este foi o primeiro efeito da introdução do poder pastoral na sociedade romana.

Então, de um lado, essas práticas de confissão e de direção de consciência, ou também chamadas de tecnologias do eu, tornaram-se cada vez mais difundidas e, assim sendo, impôs-se a cada um a obrigação de questionar, na intimidade da sua consciência, sua relação com o sexo e os prazeres. Por outro lado, na passagem do século XVIII para o século XIX, o problema da sexualidade vai

---

do seu livro (op. cit., no prelo) e das disciplinas que ministrou no programa de pós-graduação da FACED.

ganhar o espaço da família burguesa, as instituições escolares (preocupação pela masturbação da criança, pela sexualidade precoce) e, conjuntamente, tornar-se problema da medicina, da psiquiatria. Paralelamente, os conhecimentos em matéria de demografia, de medicina, de produção agrícola, as observações e medidas visando a vida em geral, etc. permitiram um domínio relativo da vida sobre a morte (afastamento de certas epidemias, episódios de fome, etc.). É também nesse campo geral da vida, assim como aqueles saberes científicos, técnicos, acima evocados, que o sexo vai se inserir num quadro de reflexão e de práticas que visam não somente a unidade individual, mas o indivíduo como espécie, como população, cuja gestão torna-se cada vez mais um problema de administração, de "política" pública, de "polícia", em prol do bem comum.

(...) população-riqueza, população mão-de-obra ou capacidade de trabalho, população em equilíbrio entre seu crescimento próprio e as fontes de que dispõe. Os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um "povo", porém com uma "população", com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, forma de alimentação e habitat. Todas essas variáveis situam-se no ponto de intersecção entre os movimentos próprios à vida e os efeitos particulares das instituições. (...) No cerne deste problema econômico e político da população: o sexo; é necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, o efeito do celibato ou das interdições, a incidência das práticas contraceptivas (...). (Foucault, op. cit., p. 28)

E, nesse aspecto, o sexo não ocupa um papel negligenciável (op. cit., p.136):

É que ele se encontra na articulação entre os dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda a tecnologia política da vida. De um lado, faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia das energias. Do outro, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz.

O que se passou nesse fim de século XVIII, início XIX, isto é, durante toda a primeira formação do capitalismo, foi um fenômeno de grande porte e de grande amplitude: *nada menos do que a entrada da vida na história - isto é, a entrada dos fenômenos próprios da vida da espécie humana na ordem do saber e do poder - no campo das técnicas políticas* (op. cit., p.133) *Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo do controle do saber e de intervenção do*

*poder* (id., p.134).

Uma outra, e grande consequência do estabelecimento do biopoder como forma de governamentalidade, foi a crescente importância da norma, do jogo da norma, à expensas do sistema jurídico da lei. Se a lei ainda se refere à espada (a possível morte pronunciada pelo soberano, a espada de Dâmocles que, virtualmente ameaça todos), um poder que tem por tarefa levar em conta a vida precisa de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos: *um poder dessa natureza tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar, mais do que se manifestar em seu fausto mortífero; não tem que traçar a linha que separa os súditos obedientes dos inimigos do soberano, opera distribuições em torno da norma* (id., p.135). Aos poucos, essa força, essa propensão normalizadora vai ganhar todos os aspectos da vida; a lei funciona cada vez mais como norma e a instituição judiciária se integra num contínuo de tecnologias, de aparelhos (médicos, administrativos, etc.) cujas funções são sobretudo reguladoras e normalizadoras. *Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida* (id., p.135) E a proliferação, no mundo inteiro a partir da Revolução francesa, de Constituições, de textos de lei, de Códigos diversos redigidos e sempre reformados, toda uma atividade legislativa permanente e ruidosa não devem iludir-nos: *são formas que tornam aceitável um poder essencialmente normalizador* (id., p.136).

Como vimos, o dispositivo da sexualidade bem ilustra o quanto não se pode separar o aspecto disciplinar individual do aspecto controle coletivo. Ambas dimensões (disciplinar e biopolítica), ainda hoje em dia, funcionam em estreita complementaridade. No seu curso no Collège de France, *Em defesa da sociedade*, Foucault nos propõe uma análise interessante sobre as condições de emergência dessas duas formas de poder cuja compreensão da estreita imbricação revela-se de grande importância para apreender fenômenos atuais, como a questão do advento da inclusão escolar, da ligação entre biopolítica e educação. O problema do poder soberano foi sua incapacidade em reger o corpo econômico e político de uma sociedade em vias, na época (fim século XVI - século XVII), de explosão demográfica e de industrialização. De tal modo que à velha mecânica do poder de soberania escapavam muitas coisas, tanto por baixo quanto por cima, no nível do detalhe e no nível da massa. Aconteceu, então, uma primeira acomodação, visando

a economia do corpo - corpo como força de trabalho, corpo adestrado, como mais-valia produtiva pelo disciplinamento, pela educação, pela disciplina, etc. Essa acomodação dos mecanismos de poder sobre o corpo individual, fundada sobre os princípios da vigilância, do treinamento, de uma cuidadosa disciplina produtora de eficácia e de melhor visibilidade, foi a acomodação mais fácil a estabelecer. É por isso que aconteceu mais cedo (já no fim do século XVII e início do XVIII) em nível local, em formas intuitivas, empíricas e no âmbito limitado de instituições como a escola, o quartel, o hospital, a oficina, etc. Como acabamos de observar, uma segunda acomodação vai acontecer no final do século XVIII e início do XIX, visando os fenômenos globais, de população, com um cuidado marcado em relação aos processos biológicos ou bio-sociológicos das massas humanas. Acomodação muito mais difícil de se estabelecer, pois implicava tecnologias, órgãos complexos de organização, centralização e coordenação. Temos, então, duas séries:

- série corpo - organismo - disciplina - instituições, seja um conjunto orgânico-institucional: a *organo-disciplina da instituição*;

- série população - processos biológicos - mecanismos regulamentadores - Estado, seja um conjunto biológico-estatal: a *bio-regulamentação pelo Estado* (FOUCAULT, 2005, pp. 297-299). Além desses mecanismos disciplinares do corpo e mecanismos regulamentadores da população serem articulados um com o outro (id., p.299), o que caracteriza a sociedade de normalização, na qual estamos vivendo, é uma articulação, o cruzamento entre norma da disciplina e norma da regulamentação:

De uma forma mais geral ainda, pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a "norma". A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. (op. cit., p.302)

O que vale, em termos de dinâmica individual-global, em relação ao sexo, vale também, na perspectiva da biopolítica, para outros domínios: gestão da saúde pública, escolaridade, sistema de seguro-saúde ou de seguro-velhice, pressões que se exercem sobre a higiene das famílias, assim como a questão da inclusão escolar de crianças com deficiência. Logo, tem-se mecanismos disciplinares e mecanismos regulamentadores (op. cit., p.300). Do ponto de vista das ações políticas, temos dois

registros e, então, dois tipos de medidas que se colocam em ação (FOUCAULT, 1988, pp.136-137):

Insere-se, simultaneamente, nos dois registros; dá lugar a vigilâncias infinitesimais, a controles constantes, a ordenações espaciais de extrema meticulosidade, a exames médicos ou psicológicos infinitos, a todo um micropoder sobre o corpo; mas, também, dá margem a medidas maciças, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam todo o corpo social ou grupos tomados globalmente. (os "deficientes", os "homossexuais", os "negros", as "vítimas do AIDS", etc. por exemplo: comentário meu).

Como se pode perceber, Michel Foucault desenvolveu métodos de investigação em congruência com sua abordagem intelectual específica, no cruzamento entre trabalho filosófico e pesquisa histórica. Estes métodos lhe permitiram, em períodos diferentes de sua obra, estabelecer a arqueologia dos saberes (colocar em evidência a sucessão de estratos de saber que levarão à constituição daquelas “*ciências duvidosas*” que chamamos de Ciências Humanas); a genealogia das relações de saber-poder, criando, então, uma relação estreita entre discurso, biopolítica e objetivação do sujeito (ele insiste nas filiações, linhagens entre diferentes fenômenos, sobre a singularidade dos eventos e sua procedência e condições de emergência) e, depois, propor uma reflexão sobre as condições de constituição do sujeito na relação consigo mesmo (governamentalidade de si e dos outros), baseando-se essencialmente sobre um trabalho de arquivos e leituras de diversos textos. Além disso, com rigor, Foucault desenvolvia uma técnica de análise de texto que seria difícil de aplicar no quadro de uma pesquisa empírica.

No entanto, se não posso seguir à risca a metodologia foucaultiana, posso utilmente me inspirar nela para tentar delimitar um pouco mais a “problemática” da inclusão no Brasil. Trata-se então, num primeiro momento, de fazer, segundo Dreyfus e Rabinow (1984, p.175) “*um diagnóstico da situação presente*” na perspectiva “*de escrever uma história do presente*”.

Esta história do presente trata, no caso, da emergência e da tentativa de implantação da inclusão escolar de crianças em dificuldade. Tal como fez Foucault na *Vontade de Saber*, podemos levantar a seguinte questão: “*como chegamos lá?*”. O que significa, no Brasil, esta vontade de incluir aqueles que, até recentemente, ficavam fora da escola sem que isso se apresentasse como um grande problema? A

partir de quando, pois, a questão da segregação dessas crianças tornou-se um problema no Brasil?

Este tipo de questionamento remete à metodologia reflexiva de Foucault. Assim como ele, tentei, numa proporção bem mais limitada e com uma ambição ainda mais modesta, descobrir em textos oficiais, históricos e acadêmicos como a questão da alteridade foi abordada pela escola pública e pela educação especial brasileira. Fazendo isso, tentei esboçar os traços de um dispositivo referido àquela questão do acolhimento, da gestão da alteridade tanto num como no outro sistema educacional. Trata-se de introduzir a noção de dispositivo própria à Foucault, como método, como aparelho que permite perceber em dado momento como é abordada uma problemática particular. Segundo os dois autores anteriormente citados (op. cit; p.178):

O dispositivo é, decididamente, heterogêneo; ele inclui os discursos, as instituições, as disposições arquitetônicas, os regulamentos, as leis, as medidas administrativas, os enunciados científicos, as proposições filosóficas, a moralidade, a filantropia, etc.

O “dispositivo de inclusão” - que chamo assim por comodismo - que pode ser retomado desde os anos 1980, representa uma malha difusa de discursos, acontecimentos, fatos culturais (telenovelas onde aparecem frequentemente pessoas negras, ou com deficiência, por exemplo), textos institucionais, etc., onde se entrecruzam as relações de poder e saber que convém destacar. Dreyfus e Rabinow precisam (id.):

A partir destes componentes dispare, trata-se de estabelecer um conjunto flexível de relações e de fundi-los em um único aparelho a fim de isolar um problema histórico bem particular. Este aparelho reúne o poder e o saber em uma grade de análise específica. Foucault define “dispositivo” como o que aparece quando conseguimos isolar as “estratégias de relações de força que sustentam o saber e vice-versa”.

Além disso, em um nível local, e em conexão com esse trabalho sobre textos, sobre essas leituras possíveis, inclusive elementos não discursivos, trata-se de conectar o dispositivo da pesquisa com o dispositivo mais geral de inclusão. Uma análise fina deste material - composto também por numerosas prescrições que circunscrevem, definem, tecem o modelo inclusivo, permitiria revelar os valores, os



princípios sobre os quais se assenta sua legitimidade, assim como as condições e os elementos constitutivos dos novos saberes que ele gera, as mudanças que ele impõe e os novos sujeitos que ele desenha. Uma leitura analítica de diversas produções do grupo de pesquisa (relatórios anuais, atas de reunião, artigos, conteúdos de formação, de palestras, etc.), colocada em perspectiva com o ideário da inclusão, permite perceber como as orientações pedagógicas preconizadas, os conteúdos, os temas de formação, as indagações evocadas inscrevem-se em um campo de forças, de tensões tanto produtor de relações de poder-saber quanto produzido por estas.

Aliás, seria extremamente relevante efetuar uma análise cuidadosa dos textos oficiais, e sobretudo das expressões e palavras utilizadas em vistas da sua articulação e para darem maior força de persuasão às suas argumentações. Mas me aventurar, profundamente e seriamente nisso, superaria os limites que me fixei nesta tese. No entanto, gostaria de esboçar alguns comentários que, ao meu ver, evidenciam e iluminam o contexto altamente político de produção desses discursos.

Dois autores nos alertam sobre a extrema sofisticação dos discursos neoliberais para fundamentarem suas argumentações. Penso, notadamente no uso hegemônico, pletórico de certas palavras ou expressões que pontuam numerosos enunciados inclusivos, tais como “direitos a”, “sociedade inclusiva”, “eficácia”, “eficiência”, “igualdade de direito”, “igualdade de oportunidade”, “equidade”. Vale a pena prestar atenção à reflexão de Silva (1995, p.254):

O projeto neoliberal implica uma nova racionalidade, entendida aqui como o complexo de justificativas que sustentam uma determinada atividade social. (...) Essa construção está baseada na utilização extremamente eficaz de dispositivos linguísticos. Ela tem como mecanismo central a utilização de uma retórica construída em torno de termos que carregam uma carga positiva. Assim o discurso educacional neoliberal - assim como o discurso neoliberal em geral - depende da instauração de um sistema linguístico que gira em torno de palavras, conceitos e expressões em relação aos quais, aparentemente, se torna muito difícil manifestar opinião ou sentimento contrário: escolha, eficiência, direitos (do consumidor...), excelência, padrões, qualidade (melhor ainda se essa qualidade é total)...

O mesmo autor (ibidem) aponta, também, uma outra propensão - como já podemos observar em alguns dos trechos acima apresentados - em denegrir totalmente os sistemas, as práticas anteriores (o exemplo mais frequente sendo o do

“ensino tradicional“) deixando a total responsabilidade nas costas dos práticos, como se essas práticas não fossem fruto das orientações políticas adotadas no passado:

A retórica educacional neoliberal depende também de uma descrição de uma descrição catastrófica do atual sistema educacional, uma descrição baseada numa visão apocalítica de crise, mas uma descrição que, ao mesmo tempo, absolve os poderes existentes de qualquer responsabilidade pelo atual e supostamente deplorável estado do sistema existente. Curiosamente, a culpa é transferida para as vítimas (em geral, os/as professores/as e administradores/as educacionais), ao mesmo tempo que as supostas soluções gerenciais tenderão a vitimizá-las ainda mais: maior controle, piores condições de trabalho, intensificação, desqualificação.

Na segunda parte deste trabalho, então, todos esses aspectos evocados aqui rapidamente serão colocados à prova da realidade do dia-a-dia na escola Ferreira.

## **Parte 2**

### **Encontros e desencontros na escola Ferreira**

## Capítulo 5

### Um encontro sociopoliticamente situado

São 7h15 da manhã. Acabo de chegar na escola pública municipal de ensino fundamental Dona Isabel Ferreira.

Construída em 2000, ela é situada na zona periférica de Fortaleza, na parte mais carente socio-economicamente do bairro Curió, que tem um dos menores índices de desenvolvimento humano (IDH) da cidade. No entanto, nos arredores um pouco afastados da escola há uma população de classe média baixa e é possível encontrar grandes comércios e algumas indústrias. Por efeito de atendimento administrativo, ela faz parte da Região Administrativa Regional VI<sup>40</sup>, onde está concentrada a maior quantidade de áreas de riscos sociais. Quando dirigia até a escola, sempre tinha a impressão de mudar de cidade. Depois de ter atravessado um caminho de pedras e de barro, cheio de buracos profundos, que passa ao lado de casinhas simples e sem conforto, chega-se a uma grande praça sem árvores e sem cuidados. Regularmente, naquele caminho que conduz até a praça, encontrei crianças da escola carregando garrafas de água. Muitas casas dessa parte do bairro não possuem água corrente e as crianças ficam responsáveis pelo seu reabastecimento que se faz num ponto de distribuição à disposição dos moradores, perto da praça. A escola Ferreira representa um ponto de referência, uma forma de contraponto colorido àquela superfície pelada, quase na interseção de 3 ruas. Lugar de convergência para muitas famílias do bairro, que vêm acompanhando ou buscando seus filhos, sobretudo a pé, de bicicleta, raramente de carro; lugar de encontro e de forte frequência no início e no fim de cada manhã e cada tarde úteis da semana. A escola ocupa um quarteirão inteiro e parece constituir um oásis aconchegante, ordenado e limpo: é o único lugar dessa parte do bairro ladeado de árvores, de calçadas de verdade, com alguns bancos de cimento coloridos propícios às fofocas ou aos jogos infantis, e que parece emergir das lixeiras selvagens

---

<sup>40</sup> Fortaleza é dividida em 6 regiões administrativas escolares, cujo tamanho varia muito de uma para a outra, a Regional VI sendo, de longe, a mais extensa. Com efeito, ela conta cerca de trinta bairros de Fortaleza, o que representa: 102 unidades escolares, 14 creches, 88 escolas municipais e 27 anexos.

semeadas pelos moradores, pelos cães errantes ou pelo vento, dos mini lagos lamacentos deixados pela chuva.

## 1/ A escola como lugar de poder e de disciplina

A escola de ensino fundamental Isabel Ferreira, este “oásis estruturado” e central, nos lembra a presença do Estado num lugar esquecido pelo bem estar socio-econômico. Atesta a vontade política de transmitir valores nacionais e culturais; a necessidade de conservar e difundir saberes intelectuais, de inovar e favorecer mudanças, de desenvolver e controlar processos de socialização por normas estabelecidas; o imperativo de formar cidadãos educados e respeitosos da ordem social.

Preservando a norma valorizadora da contínua mudança tecnológica, as escolas desempenham, sem dúvida, um papel na estimulação da mudança social; mas, na transmissão de outras normas sociais, elas tendem a consistir uma agência conservadora<sup>41</sup>.

Lembra que participa da manifestação do poder e da ordem: ali, naquele bairro onde reina a desordem socioeconômica e a delinquência existe uma instituição escolar, mais ou menos especializada na função de controle social, que pode ser qualificada de “primária” (da mesma maneira que a família, a vizinhança, etc.), e encarregada da aprendizagem, pelo indivíduo, dos modelos culturais que lhe são prescritos pela sociedade da qual é parte<sup>42</sup>. Ali, naquele bairro onde há divagação e instabilidade social, existe uma instituição que Foucault chama de “instituição de sequestro”. Essas instituições “sequestram”, ao pé da letra, os indivíduos que nelas estão colocados: fixam as crianças em um lugar e a um corpo coletivo com o qual não têm o poder de romper<sup>43</sup> (até os 14 anos, limite de idade obrigatória da escolaridade).

Ces institutions se caractérisent par la nature de leur opération. Si, dans un

---

<sup>41</sup> BROOKOVER Wilbur, B. A sociology of education. Nova York: American Book Co., 1995, pp. 71-77. Tradução Luiz Perreira. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987, p.85.

<sup>42</sup> BOURRICAUD, François. Contrôle social. In: **Dictionnaire de la sociologie**. Paris: Albin Michel/Encyclopaedia Universalis, 1998, p.211.

<sup>43</sup> LEGRAND, Stéphane. **Les normes chez Foucault**. Paris: PUF, 2007, p.105.

groupe d'appartenance classique, on apprend des techniques nouvelles, on subit une initiation particulière, on se soumet à des règles spécifiques et propres au groupe, on intériorise des valeurs caractéristiques et locales, etc., les institutions de séquestration jouent plutôt le rôle d'une tautologie des techniques, initiations, règles et valeurs générales de la société, elles les redoublent, les répètent, les rejouent en leur ajoutant un coefficient d'intensification<sup>44</sup>:

Ce sont des corps dont la fonction est d'être des multiplicateurs de pouvoir, des zones dans lesquelles le pouvoir est plus concentré, plus intense<sup>45</sup>.

No entanto, no Brasil, esse “tempo de seqüestro” cotidiano demora um pouco menos do que nos países centrais, pois na escola pública ainda não se pratica o tempo escolar integral. Assim, os 1204 alunos que compõem<sup>46</sup> a escola Ferreira se divid. em 3 turnos, os da manhã e da tarde totalizam 932 alunos. O da noite recebe apenas adolescentes e adultos que não tiveram a oportunidade de efetuar parcial ou totalmente o ciclo de ensino fundamental.

Aos poucos, um bailado cotidiano se intensifica: as últimas professoras estacionam seu carro na frente da escola, enquanto chegam, a pé ou em cima da bicicleta familiar, crianças acompanhadas pelos pais ou uma irmã mais velha; a grande praça pelada se anima sob os gritos e os risos dos meninos do bairro. Das 7h30 até as 11h00 uma calma relativa vai reinar de novo nos arredores do estabelecimento escolar. Vou entrar, também, no pátio do recreio e servir de guia para a visita daquela escola que freqüentei por mais de dois anos, no quadro da minha pesquisa de campo.

Um porteiro controla as entradas do lugar que, obedecendo a uma disposição arquitetônica de tipo panóptico, aparenta-se a um “oito” estilizado, cujo meio seria o pátio coberto que junta os dois conjuntos de salas de aula da escola.

---

<sup>44</sup> LEGRAND, Stéphane, op. cit., p.105-106:

*Essas instituições caracterizam-se pela natureza do seu modo de operar. Se, num grupo de pertença clássico, aprende-se técnicas novas, cumpre-se uma iniciação particular, submete-se a regras específicas e próprias ao grupo, interioriza-se valores característicos e locais, etc., as instituições de seqüestro assumem mais o papel de uma tautologia das técnicas, iniciações, regras e valores gerais da sociedade, elas os redobram, os repetem, os rejogam, acrescentando-lhes um coeficiente de intensificação*

<sup>45</sup> São corpos cuja função é de ser multiplicadores de poder, zonas nas quais o poder está mais concentrado, mais intenso.

(citado por LEGRAND) FOUCAULT, Michel. **La société punitive**. Cours au Collège de France. 1972-1973, p.177-178. Curso acessível na Biblioteca do Collège de France, onde fica conservado sob a forma de uma transcrição dactilografada simplificada por Jacques Lagrange.

<sup>46</sup> São os números do ano 2007. Por razões de comodidade, adoto preferencialmente o presente do indicativo e inscrevo minha narrativa neste período que corresponde ao último ano da pesquisa.

Com efeito, esse pátio constitui uma forma de passarela larga e coberta que junta os dois prédios, delimitando nitidamente as quatro asas, de quatro salas cada uma<sup>47</sup>, e os dois pátios de recreio quadrados da escola. Assim, e segundo um princípio óptico que, certamente, Jeremy Bentham<sup>48</sup> não teria recusado, quem anda na parte mediana daquele pátio tem uma visão global e imediata de tudo que está acontecendo numa ou noutra parte do pátio do recreio, inclusive da totalidade das entradas das salas de aula. Numa quase perfeita simetria, a cozinha onde se prepara a merenda é situada na frente da entrada do espaço reservado à direção, à administração da escola, assim como à sala dos professores. Esses dois lugares delimitam as extremidades daquele pátio coberto que conta, também, 6 grandes mesas nas quais os alunos comem a merenda oferecida. Quem passa pelo único portão de entrada da escola não pode deixar de perceber, na sua direita, e bem na frente das mesas, uma gruta com um altar, fechada por uma grade, abrigando uma estátua da Virgem Maria. O Estado e a religião católica vigiam os processos educativos da escola Ferreira. Se o diretor pode enxergar tudo numa piscadela, inclusive os movimentos das merendeiras, ele fica, assim como o pessoal administrativo, sob o olhar destas últimas que, também, podem controlar quem entra e sai da escola. É interessante perceber que, se o centro do pátio coberto constitui o lugar privilegiado de observação do conjunto, a disposição mesma das asas do estabelecimento escolar faz com que, rapidamente, qualquer professora, da porta da sua sala de aula, possa perceber bastante bem quem está numa parte ou noutra da escola. Somente escapa ao olhar direto a seção ensino infantil composta por um conjunto fechado e separado de 4 salas de aulas, banheiros e de um parquinho com brinquedos. Se nesta configuração espacial, com forte “mais-valia visual”, a grande maioria dos alunos não escapa a um olhar adulto atento, existe, no entanto, espaços fora de alcance do mesmo, situados atrás dos prédios e em redor do ginásio, constituídos por terrenos (que tornam-se terrenos de aventuras para certos), ainda deixados sem grande cuidado e aos quais os alunos mais desafiadores têm

---

<sup>47</sup> Originalmente, a escola Ferreira contava 16 salas dedicadas ao ensino fundamental. 2 dessas salas foram transformadas em sala de informática e em biblioteca.

<sup>48</sup> Autor do Panopticon, no final do século XVIII: neste livro, Bentham descreve e faz a promoção de um sistema arquitetônico circular, o Panopticon, cujo ponto central (uma torre, em geral) permite, por efeitos de jogos de contra luz, a observação e o controle, por um homem só ou pouco pessoal, de um conjunto importante de corpos de edifícios ou de pessoas (doentes num hospital, presos na prisão, alunos na escola, etc.). Por extensão, este princípio arquitetônico, torna-se, máquina de controle e dispositivo de poder disciplinar. Frente a questão da acumulação dos homens, dos recursos que chegou a tona no século XVIII, com o Panopticon, é aquilo que os médicos, os penalistas, os industriais, os educadores procuravam que Bentham lhes propõe: ele descobriu uma tecnologia de poder própria para resolver os problemas de vigilância. (Foucault, 2007, p.211).

acesso. Durante esses dois anos de observação na escola Ferreira, alguns deles me fizeram fazer, com muito orgulho, uma visita exaustiva de todos os recantinhos "secretos" que compõem esse estabelecimento escolar. Mas, pode-se dizer que a disposição mesma dos espaços da escola participa da tecnologia disciplinar evocada por Foucault.

O controle do espaço era um elemento essencial desta tecnologia. A disciplina procede através da organização dos indivíduos no espaço, e, portanto, exige um fechamento específico do espaço. No hospital, na escola ou no campo militar observamos a colocação de uma grade organizada. Uma vez estabelecida, esta grade permite assegurar a distribuição dos indivíduos a serem disciplinados e supervisionados (...) Na tecnologia disciplinar, a organização interna do espaço depende do princípio da divisão elementar em unidades regulares<sup>49</sup>.

Se na escola Ferreira existe uma certa "flexibilidade" disciplinar (em função das exigências e expectativas das professoras, como terei a oportunidade de mostrar mais adiante); se existe espaços "intersticiais" (onde se escapa ao olhar direto dos adultos); apesar de certa margem de tolerância quanto ao vestuário no interior da escola, esta continua um espaço onde reinam e circulam disciplina e modalidades de controles das pessoas e dos corpos, esses "métodos" que Foucault chama de "disciplinas". Isso se manifesta da seguinte maneira:

Normalmente, não se entra na escola com qualquer tipo de roupa. Assim, todos os alunos (meninos e meninas) têm de se vestir com a mesma farda fornecida pelo município. Geralmente, a grande maioria dos alunos vai à escola com uma farda composta de uma camiseta branca e vermelha - cores das escolas públicas da cidade - portando o nome da sua escola e o brasão da Prefeitura de Fortaleza, assim como de um bermuda azul escuro e de uma par de tênis preto. Se parece existir uma certa tolerância quanto ao porte da farda para permitir lavá-la, não se aceita alunos sem camisa. Assim, durante numerosos meses, a equipe docente se esforçou em convencer um aluno com deficiência mental, que sistematicamente retirava sua camiseta, a manter uma atitude "correta" na escola.

O corpo escondido, vestido e uniformizado pela farda do aluno, por razão de adequação com as normas sociais, constitui, também, um objeto de

---

<sup>49</sup>RABINOW, P. & DREYFUS, H. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense



disciplinamento constante e gradual<sup>50</sup> através de uma multiplicidade de pequenos rituais cotidianos: levantar-se na hora certa para chegar na hora certa na escola; acostumar-se aos adultos alheios ao meio familiar; confrontar-se fisicamente e socialmente com os outros alunos; fazer fila no toque da campainha para entrar ou sair da sala de aula e/ou da escola, ou para receber seu prato de merenda; manter o corpo reto na mesa; disciplinar-se para comer corretamente; pedir a permissão antes de servir-se de novo; jogar no lixo o que não foi comido e trazer seu prato de volta para a cozinha; lavar as mãos antes e depois da merenda; escovar os dentes; disciplinar sua atenção e seu corpo na sala de aula; ficar o tempo todo sentado, calado; fortalecer seu corpo e coordenar seus movimentos na aula de ginástica; falar na sala apenas com autorização; escrever segundo um modelo e sem ultrapassar o padrão estabelecido; copiar, repetir, responder ao que a professora pede; gerir suas necessidades físicas; mobilizar sua memória e todos seus sentidos para aprender; concentrar-se sobre os conteúdos escolares; esforçar-se para cantar, pronunciar; fazer estritamente o que foi previsto no momento “M”; a prática da fila no exterior da escola (caso de deslocamento para visitar um lugar “X”); a higiene corporal; a prática das tarefas; fazer prova constantemente do que se conhece, do que se aprendeu; passar nos exames; ficar sob o olhar, avaliado, anotado, comentado, aprovado ou recusado; ficar de recuperação ou não; etc. O ritmo e o corpo do aluno ficam sujeitados ao tempo, aos tempos institucionais (dias letivos, férias, feriados, etc.) e aos horários escolares, essas fatias de tempo nitidamente cortadas no decorrer da manhã ou da tarde e em torno das quais se organizam e se encaixam as entradas e saídas, o recreio, a merenda, as disciplinas planejadas na sala de aula.

São 7h30; a campainha acaba de tocar. Menores na frente, maiores atrás, cada um integra a fila da sua série. Cada fila se dirige à sua sala, cada aluno na sua carteira, cada um abre seu caderno ou o livro de leitura, participa da correção do trabalho de casa. Nas primeiras séries as crianças se distribuem em grupinhos fixos de 2 ou 3 por escrivaninha, geralmente sob indicação da professora, em função das afinidades, das propensões a se dispersar/espalhar, etc. Nas outras séries<sup>51</sup>, há

---

Universitária, 1995, p. 171.

<sup>50</sup> O nível das exigências de controle corporal crescendo com a progressão nas séries superiores. Uma das funções exigidas ao sair da escola fundamental: o disciplinamento, o controle do corpo em vistas de uma maior autonomia no ensino médio.

<sup>51</sup> Na escola Ferreira há 3 salas de ensino infantil (Jardim I e II) e 14 de ensino fundamental, divididas nas 4 séries do nível primário.

entre 30 e 35 alunos de quem se exige que se instalem nas suas carteiras sem fazer barulho. As salas de aula são quentes e os ventiladores não são suficientemente poderosos para atenuarem a impressão de calor; a acústica é ruim e os gaguejos se misturam numa litania geral e confusa; a iluminação natural dada por cortes quadradas nas paredes exteriores não basta para ler e escrever confortavelmente, exigindo, então, o uso de uma iluminação elétrica de má qualidade. Nas paredes, em cores vivas, o mundo posto em ordem: o alfabeto, os gêneros, os quatro elementos, o reino animal, vegetal e mineral, os números, etc. Por acolhedora que seja, a escola Ferreira é também um lugar de ordem no qual se ensina, e se deve integrar, a ordem do mundo. De certa maneira, a freqüentação da escola torna-se momento de suspensão social<sup>52</sup>, de “corte” temporal com o meio familiar, característico do que acontece, para Foucault, nas instituições de seqüestro:

Elles instaurent une coupure entre le sujet et le monde, entre le sujet et tous ses groupes d'appartenance, elles sont un opérateur de la dissolution des liens sociaux traditionnels dans leur plus grande généralité, et en même temps elles ne font que répéter en leur sein les normes que structurent (sont censées structurer) la réalité hors les murs. (...) Elles produisent un certain type d'assujettissement, c'est-à-dire de sujet ordonné pratiquement aux normes qu'elles imposent; et, en étant formellement homologues les unes avec les autres relativement à ces normes, elles font fonctionner socialement un certain modèle de conduite, mais ce précisément et paradoxalement en tant qu'institutions closes au pouvoir desquelles le sujet ne peut se soustraire. En d'autres termes: c'est en tant qu'elles sont fermées sur elles-mêmes qu'elles sont ouvertes sur la société; c'est en tant que le pouvoir qui y joue est "quasi autonome et souverain" qu'il reconduit et véhicule le pouvoir social de la classe dominante; c'est en tant que les sujets qui y entrent sont détachés de toute appartenance sociale effective, qu'elles forment une classe sociale réellement spécifique<sup>53</sup>. (Legrand, op. cit., p.106)

---

<sup>52</sup> No sentido do estágio liminar, do “limiar” encontrado nos ritos de passagem evocados por Van Genep, Turner, etc. Escola como efeito de limiar social, num ritual cotidiano.

<sup>53</sup> Elas instauram um corte entre o sujeito e o mundo, entre o sujeito e todos os seus grupos de pertença, são operadores da dissolução dos laços sociais tradicionais na sua maior generalidade, **e ao mesmo tempo** só fazem que repetir no seu seio as normas que estruturam (são supostas estruturar) a realidade fora das paredes. (...) Elas produzem um certo tipo de sujeição, quer dizer de sujeito ordenado praticamente às normas que impõem; e, sendo formalmente homólogas umas com as outras relativamente a essas normas, fazem funcionar *socialmente* um certo modelo de conduta, mas isso precisamente e paradoxalmente enquanto instituições fechadas ao poder das quais o sujeito não pode subtrair-se. Em outras palavras: é enquanto são fechadas sobre si mesmas que são abertas sobre a sociedade; é enquanto o poder que se exerce nelas é “quase autônomo e soberano” que ele reconduz e veicula o poder social da classe dominante; é enquanto os sujeitos que entram nelas ficam desprendidos de toda pertença social efetiva, que formam uma classe social realmente específica.

## **2. Um encontro anunciado (contexto de encontro com a equipe de pesquisa)**

### **2.1 A dimensão política deste contexto**

Alguns minutos antes do fim do recreio, entram no pátio coberto dois ou três membros da equipe de pesquisa da Universidade Federal do Ceará. Logo, o ambiente da escola se modifica um pouco. É que a vinda da pesquisa vai provocar certas turbulências, certas rupturas na rotina da escola e das práticas pedagógicas até então nela privilegiadas. Como se perceberá mais adiante, nem todas as vinte e seis professoras<sup>54</sup> que constituem a equipe docente adotaram a mesma postura em relação à presença da pesquisa e em matéria de participação, de envolvimento nela. Então, algumas delas marcam uma forma de reserva polida, enquanto outras vão procurar estabelecer o contato, ou fazer prova de certa familiaridade com certos membros da equipe de pesquisa, sobretudo com as mulheres. Por outro lado, os alunos da escola demonstram certa curiosidade por essas pessoas vindas do exterior, que se interessam tão de perto pela vida deles, há já um certo tempo, e que, às vezes, eles encontraram na sua sala, observando o trabalho que nela se desenrola ou comentando e trabalhando com sua professora.

Esse dia "ideal", durante o qual vou servir de guia, constitui um dia ordinário e representativo de vários outros vividos durante o tempo da pesquisa. Sem ainda evocar mais precisamente nossos modos de intervenção, posso escrever, no entanto, que isso significa que, durante estes 2 anos e meio que demorou a nossa presença naquela escola, se estabeleceu uma certa rotina de pesquisa. Geralmente, todos os dias, em certas horas, se encontravam os mesmos três ou quatro pesquisadores, inclusive eu, trabalhando com os profissionais do estabelecimento, segundo um compromisso estabelecido com eles e em função de um conjunto de atividades já definidas a serem desenvolvidas na escola, ou investindo-se na sua própria pesquisa de campo, segundo um planejamento ou um protocolo de pesquisa pessoal. Tanto a primeira como a segunda situação implicam uma relação durável, rotineira e regular com o tempo. Aquele longo trabalho do tempo que produz familiaridade entre estrangeiros, que cria uma impressão de

---

<sup>54</sup> O único homem da equipe docente da escola Ferreira é o professor de educação física que venha 2 vezes por semana.

“mesmidade” entre profissionais, que apaga certas apreensões, que deixa transparecer certos hábitos verbais ou corporais cotidianos, que deixa escapar da codificação das relações sociais ou protocolares certos gestos furtivos e tão cotidianos, “sem importância”, mas que expressam tantas coisas “importantes”. É de um desses dias sem importância, ordinário, durante o qual se articulam os rituais e as rotinas de uma escola e de uma pesquisa que gostaria de servir de guia. É a partir deste dia que vou poder descrever o cotidiano das relações entre pesquisadores e professores. É a partir desse cotidiano que vou poder abrir, também, sobre a excepcionalidade, sobre outros momentos mais particulares, dessa experiência de co-construção de uma escola inclusiva.

Com efeito, o que motivou o encontro entre universitários e profissionais do ensino fundamental público foi bem essa experiência cuja origem se situa no contexto político do ano 2003. Pode-se dizer que, sem esse contexto particular, certamente esses estrangeiros que constituem, de certo modo, os pesquisadores da UFC e os profissionais da escola municipal Isabel Ferreira não teriam se encontrado num quadro marcado por certa excepcionalidade: a tentativa de transformação de uma escola municipal em escola inclusiva. Nessa época, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), através da CAPES<sup>55</sup> e da Secretaria da Educação Especial (SEESP) reativou o antigamente chamado Programa de Apoio à Educação Especial - PROESP- sob a nova denominação de Programa de Apoio ao Ensino Especial - PROESP/2003. Ele ressurgiu para suprir a carência de professores com habilidades e competências para atender às atuais prerrogativas educacionais que regem a Política Nacional de Educação: a inclusão escolar de todos os alunos (op. cit., p.1). No edital que circulou com vistas à solicitação e seleção de projetos de pesquisa das Instituições de Ensino Superior (IES), o PROESP/2003<sup>56</sup> é apresentado como

---

<sup>55</sup> CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>56</sup> Segundo as informações divulgadas pelo Edital do MEC e da CAPES, a primeira versão do PROESP, criado em 1996 (ano de promulgação da LDBEN/1996), o Apoio à Educação Especial, remetia à dimensão mais geral e ainda específica da educação especial, sendo *os alunos com necessidades especiais integrados ou não à rede regular de ensino*. Com a segunda versão deste órgão institucional é claramente a dimensão do Ensino Especial que parece visada. Isso quer dizer que não é somente as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência que têm de ser atendidas, mas bem as de Todos os alunos. Nesta perspectiva,

*o Ensino Especial passa a ser entendido como modalidade que perpassa, como complemento, todos os níveis de ensino, sendo constituído por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição de todos os alunos e proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um. (...) Com a função de complementar ou suplementar o ensino escolar, o atendimento educacional especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as peculiaridades de cada um.* BRASIL, MEC / CAPES. **Edital de convite para implementação de projetos no âmbito do Programa de Apoio à Educação Especial - PROESP**. Brasília, 2003, pp.1-2.

uma iniciativa do Ministério da Educação/SEESP, em parceria com a CAPES,

1) que objetiva a capacitação / formação de professores para viabilizar a inclusão escolar e social, de forma a atender as necessidades educacionais especiais de todos os alunos (Edital MEC/CAPES: p.1)

(...) 2) de modo a viabilizar os atuais paradigmas da inclusão escolar, previstos na Constituição Federal e documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário. (id., p. 3 / em negrito no texto original).

(...) 3) e que visa, portanto, propiciar, em nível nacional, o desenvolvimento, a capacitação e a qualificação de professores para o atendimento às diferenças dos alunos matriculados nas classes comuns, (...), bem como, de professores que prestam o atendimento educacional especializado nos serviços complementares e suplementares, a fim de que possam conduzir, de forma crítica e reflexiva, o processo de ensino aprendizagem no âmbito escolar. (id. ibidem).

A estratégia adotada pela CAPES, em parceria técnica com a SEESP, a fim de atingir estes objetivos, foi a de conceder um apoio financeiro<sup>57</sup> a projetos voltados para a realização de pesquisas, estudos e cursos, em nível strictu sensu e formação lato sensu destinada à formação de professores da educação infantil, do ensino fundamental, (...), que atuam na educação especializada dos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular, bem como, dos demais profissionais atuantes na constante ação de inclusão escolar (id., p.4). Dessa estratégia espera-se, segundo o edital evocado acima:

- que qualifique profissionais tanto da educação, quanto das demais áreas, para trabalharem com as diferenças em todas as suas manifestações, no contexto escolar (classe comum e atendimento educacional especializado);
- que sejam produzidos novos conhecimentos para ampliar a compreensão da inclusão e de suas repercussões no âmbito da formação inicial e continuada;
- que os projetos de pesquisa e os estudos provenientes de diferentes áreas do conhecimento interessadas na temática resultem em ferramentas, cujo alcance e inovação iluminem e facilitem o processo da inclusão escolar e social (id. ibidem).

É neste contexto que a professora Elisa Dantas, da Universidade Federal do Ceará, encontrou a oportunidade de desenvolver um projeto com que já vinha sonhando há algum tempo. Em entrevista, ela apresenta as motivações que a levaram a concorrer ao edital com um projeto de pesquisa:

Eu tinha, há muito tempo, esse desejo de desenvolver um projeto numa escola. Quando fui coordenadora da Educação Especial do Estado do Rio Grande do Norte, nós conseguimos distribuir os alunos que estavam em

---

<sup>57</sup> à altura de \$420.000,00 - quatrocentos mil reais - máximo para cada projeto ( id., p. 6).

classes especiais para as classes regulares. Administrativamente, a gente conseguiu organizar a rede toda, na capital, como no interior. Na época tive muito a vontade de ver o processo por dentro, porque tinha a experiência macro da inclusão... Então, eu queria, eu fiquei com muito desejo de ver como uma escola se transformaria por dentro... Quando eu soube que o Ministério da Educação, quando soube que a CAPES abriu um edital para financiar um projeto de pesquisa na área de educação especial, que poderia contemplar a inclusão escolar, então pensei: agora vem a minha chance de fazer esse trabalho numa escola, com financiamento. Então, convidei uma estudante que estava fazendo um doutorado comigo e duas ex-alunas que tinham feito o seu mestrado comigo e que estavam discutindo comigo a possibilidade de fazer uma seleção para o doutorado... Então, eu tinha este desejo de transformação de práticas pedagógicas, não numa sala de aula, mas no interior duma escola toda, envolvendo a gestão e todos os serviços...

Assim, com a ajuda dessa pequena equipe, a professora Elisa apresentou um projeto de pesquisa, do qual assumiu a coordenação, e que ficou dentro dos 10 projetos selecionados, fim de 2003, à escala nacional, pela CAPES e pelo SEESP. O que pode se chamar, doravante, de projeto piloto, sob o título de “Gestão da Aprendizagem na Diversidade”, foi aprovado porque abrangia, a diversos graus, as seguintes abordagens enunciadas pelo edital do PROESP já evocado (p. 4-5):

- 6.1 Conteúdos voltados ao atendimento educacional especializado - adequado de recursos, instrumentos, equipamentos, conhecimentos necessários à eliminação de barreiras arquitetônicas, de comunicação, sociais, pedagógicas e culturais que possam impedir e/ou dificultar o relacionamento dos alunos em geral (entre eles, os alunos com deficiência, os alunos surdos e os com superdotação) com o ambiente externo, escolar ou não;
- 6.2 Conteúdos referentes a temas inovadores em educação, em seus aspectos teórico-práticos - elaboração e o desenvolvimento de currículos não disciplinares apoiados na idéia de competência e habilidades, ciclos de formação e desenvolvimento, aprendizagem cooperativa, desenvolvimento de projetos de cunho social e participativo, avaliação formativa, gestão participativa, promoção continuada, entre outras;
- 6.3 Projetos de pesquisa e estudos - alcance e inovação que iluminem e facilitem o processo da inclusão social providas de diferentes áreas do conhecimento interessadas na temática.

Embora o projeto da UFC abranja todas essas abordagens, a seguinte passagem da tese de um dos membros<sup>58</sup> desta equipe de pesquisa remete mais à dimensão generalista expressada nos 3 itens específicos do ponto 6.3<sup>59</sup>:

---

<sup>58</sup> PENAFORTE, Selene Silveira. A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2009, p. 88.

<sup>59</sup> a) Desenvolver e avaliar programas de formação inicial ou continuada de professores do ensino regular e/ou especial;  
b) Avaliar experimentalmente estratégias pedagógicas inclusivas em sala de aula ou no âmbito da escola; e  
c) **Desenvolver instrumentos e procedimentos de acompanhamento de políticas públicas de inclusão em sistemas de ensino. (id., p. 5-6)**

O desenvolvimento desta tese se insere em um projeto mais amplo cujos objetivos eram construir em parceria com uma escola pública, uma proposta de educação inclusiva levando em conta três grandes eixos: gestão e organização da escola para a diversidade, práticas pedagógicas e gestão da sala de aula e desenvolvimento da leitura e escrita de alunos com deficiência.

Pode-se perceber a variedade dos saberes requeridos, maioritariamente orientados por fins teórico-práticos, nesse contexto político de efetuação de uma política educacional inclusiva cujas modalidades práticas de aplicação ainda ficam bastante desconhecidas pelo sistema escolar público e seus profissionais. Com efeito, 20 anos depois da última Constituição Federal; 13 anos depois da ratificação, pelo Brasil, da Convenção de Salamanca que constitui um texto de referência e inspiratório da LDBEN/1996 que definiu as orientações relativas à inclusão das crianças com deficiências nas escolas; e sobretudo 6 anos depois da Convenção da Guatemala que ocasionou a promulgação do Decreto nº 3.956 tornando imperativa a entrada desse novo público na escola, falta ainda, numa boa parte do país, o saber-fazer, as instruções de uso relativos à inclusão.

Se as condições de surgimento dessa política, se a opção pela injunção de incluir, se o sentido dessa vontade de inclusão, tal como apresentada, não deixam de questionar e estão abordadas noutra parte deste trabalho, pode-se dizer que, com elas, ao nível da rede regular de ensino brasileira conhecida por sua propensão a produzir exclusão, emergiu timidamente algo potencialmente comparável à substituição do modelo da lepra pelo modelo da peste, assim como descreve Michel Foucault em *Os anormais* (2002: pp. 54-65). Claro, trata-se de um efeito de exageração da minha parte. Mas, assumo o fato que de poder-se-ia dizer que, entre modelo de ensino “tradicional” - não favorecendo a integração das crianças, digamos diferentes, em vários sentidos (cl clinicamente, socialmente, culturalmente, etc.), obedecendo, então, a uma partição “normal/anormal” - e modelo escolar inclusivo - celebrando a diversidade e promovendo a integração dos alunos “diferentes” -, existe paralelos possíveis com os posicionamentos políticos e as orientações profiláticas que foram tomados no passado da Europa em relação a estes males. Na Idade Média, a Resposta à lepra foi maciçamente a exclusão:

A exclusão da lepra era uma prática social que comportava primeiro uma

divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não-contato entre um indivíduo (ou um grupo de indivíduos) e outro. Era, de um lado, a rejeição desses indivíduos num mundo exterior, confuso, fora dos muros da cidade, fora dos limites da comunidade<sup>60</sup>.

Não se pode deixar de estabelecer um paralelo, então, com as práticas de isolamento e de separação das pessoas definidas como “anormais” na família ou em instituições especializadas. Por outro lado, a Resposta feita à propagação da peste, no século XVII e XVIII, foi a divisão, a organização do território, da cidade em pequenas unidades nas quais se exercia um controle fino e constante da evolução da doença. *Esse território era objeto de uma análise sutil e detalhada, de um policiamento minucioso* (op. cit., p.56). Se me perdoam tal aproximação, e na perspectiva de um sistema de ensino que se queria “eficiente”<sup>61</sup>, eu diria que a “peste moderna”, o mal de que sofre a educação escolar brasileira (assim como da grande maioria dos países do Primeiro Mundo) é o fracasso escolar, a dificuldade para levar em conta os ritmos diferentes, as diferenças cognitivas frente à aprendizagem. O que me parece importante aqui, é que, assim como na Idade Média ou no século XVIII, com a inclusão, trata-se de posicionamento político, de escolhas políticas em matéria de acesso ao ensino escolar, e de quem acede a ele; trata-se, então, de poderes de decisão, de orientação e de injunção; trata-se de saberes e de práticas a serem efetuadas; trata-se de novas tecnologias de saber e de poder a serem desenvolvidas. Continuando o paralelo acima evocado, essa vontade de substituir o modelo tradicional pelo modelo inclusivo da escola encontra, parece-me, um eco interessante e paralelo na seguinte reflexão de Foucault sobre os modelos da lepra e da peste (op. cit., p.59-60):

Eu diria em linhas gerais o seguinte. Que, no fundo, a substituição do modelo da lepra pelo modelo da peste corresponde a um processo histórico importantíssimo que chamarei, numa palavra, de invenção das tecnologias positivas de poder. A reação à lepra é uma reação negativa; é uma reação de rejeição, de exclusão, etc. A reação à peste é uma reação positiva; é uma reação de inclusão, de observação, de formação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e do

---

<sup>60</sup> FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.54.

<sup>61</sup> E aí reside a questão árdua de definir de que sistema de ensino se trata; de que eficiência e para que fim. Em outras partes deste trabalho abordei e vou abordar de novo este questionamento (capítulo 3). Com efeito, ou existe uma verdadeira vontade de construir um sistema escola que seja eficaz em termos de sucesso e de promoção escolar e social. Nesse caso, pode-se questionar sobre a origem das dificuldades que impedem a instituição escolar de alcançar este objetivo. Ou, numa perspectiva mais reprodutivista, pode-se concordar, com Bourdieu, que aquela instituição coloca tudo em obra para conseguir e legitimar suas funções de exclusão e seleção social. Num caso, como no outro, a “nova” questão da inclusão não para de abrir questionamentos de primeira urgência sobre o que ensinar quer dizer... (ver se útil perseguir esta reflexão aqui... ou ali...)



saber. Passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos.

Uma vez descrito e estabelecido o contexto desta solicitação de projetos e da proposta feita pela equipe de universitários, não se pode deixar mascarada a dimensão eminentemente política na qual se insere essa experiência de *construir, em parceria com uma escola pública, uma proposta de educação inclusiva*, assim como evoca acima um membro da equipe de pesquisa. Com efeito, para resumir, o PROESP/2003 (assim como o PROESP/1996) constitui um dispositivo institucional do MEC/SEESP no qual vão se inserir os 10 projetos selecionados no País<sup>62</sup> e os pesquisadores neles engajados. Estes últimos fazem parte, então, de um dispositivo político de produção de saberes teóricos e de saberes-fazer, cuja estratégia constitui na utilização, legitimada pelo financiamento público, das suas pesquisas com o objetivo essencial de formar os professores e os diversos profissionais da rede regular de ensino, e isso na perspectiva de viabilizar a inclusão escolar. Trata-se de uma instrumentalização desses projetos de pesquisa. Desses saberes, assim evidenciados e produzidos por práticas experimentais e científicas, quer-se obter o poder de exercer um controle sobre o corpo docente, com vistas a garantir a aplicação da política pública de inclusão, tal como definida pelas agências internacionais, ratificada e promulgada pelo governo brasileiro. Eles, então, permitem definir as orientações, estabelecer e avaliar, numa preocupação estratégica, as “boas práticas” educacionais e sua viabilidade em termos da relação custo/benefícios. Aliás, a dimensão política da solicitação de projetos e do dispositivo PROESP fica claramente enunciada no item “c” do eixo de abordagem “6.3” pelo qual é pedido aos pesquisadores que se inscrevam *no acompanhamento de políticas públicas de inclusão em sistemas de ensino* (op. cit., p.6)

Por outro lado, a dimensão política do projeto mesmo da equipe de pesquisa aparece claramente assumida na fala da sua coordenadora, quando expressa suas motivações e argumenta sobre sua vontade de dedicar-se à escola

---

<sup>62</sup> O que lhes dá uma dimensão de excelência e de legitimidade própria a reforçar o poder carismático e de “conversão” dos pesquisadores (segundo a tipologia utilizada e desenvolvida por Max Weber a respeito das 3 formas de dominação legítima: dominação legal, dominação tradicional e dominação carismática que abordarei adiante).

pública:

Desde o início, ficou claro que o projeto se desenvolveria numa escola pública. Por que pública? Primeiro, porque nós queríamos uma experiência que desse uma Resposta à escola pública. Por vários motivos... O primeiro deles é o meu engajamento pessoal com a escola pública. Fui aluna da escola pública. Nunca na minha vida fui numa escola particular. Tem um lado militante, assumo isso. Sou fruto da escola pública, nunca estudei numa escola particular. A minha família, não tinha condições financeiras para pagar uma escola particular. Por outro lado, na minha vida profissional, também, trabalhei como professora numa escola pública, na periferia, em condições bem piores do que as da escola Ferreira. Eu conheço muito de perto essa clientela da escola pública. E, o outro aspecto, é porque somos numa universidade pública, com recursos públicos. Então, acho que temos que dar Respostas à rede pública, que precisa muito mais desse suporte, porque a criança da escola pública, ela depende unicamente da escola. A criança da escola particular, por pior que seja a escola, ela tem outros suportes, seja da família, seja dos professores particulares que se fazem pagar para suprir as carências da escola. Enquanto na escola pública, a criança, ela conta unicamente com a escola, com aquela professora que tá ali, e mais ninguém. Então, a minha posição é uma posição política que eu assumo: a universidade pública tem obrigação de dar Respostas à escola pública. Então, se a gente puder, de alguma forma, contribuir para melhorar o que quer que seja dentro dessa escola pública, acho que é lá que a gente tem que atuar, né. Para mim, é uma posição claríssima.

Além disso, o projeto assume uma outra ambição política e científica, no sentido de que *as ações implementadas na referida escola poderão servir de referência para a ampliação da experiência em outras escolas da rede*<sup>63</sup>. Como todo grupo social, os peritos do grupo de pesquisa ficam atravessados, em níveis e graus diversos, por relações de poder-saber, e ficam motivados por interesses próprios que esta ambição de modelização e de difusão das tecnologias pedagógicas elaboradas durante a experiência vai servir, em termos de reconhecimento social, acadêmico, político, de promoção profissional, de benefícios narcisistas, de melhor integração social ou no círculo restrito da produção/difusão dos saberes voltados para a inclusão escolar<sup>64</sup>.

Depois de ter sido selecionada por seu projeto, a equipe de pesquisa teve de definir os critérios de escolha de um estabelecimento escolar no qual poderia desenvolver a experiência da co-construção de uma escola inclusiva. O ano de 2004 e boa parte do ano de 2005 serão dedicados a isso, assim como à

---

<sup>63</sup> Programa Nacional de Cooperação Acadêmica. PROESP. **Relatório técnico de execução do projeto “Gestão da Aprendizagem na Diversidade”**. Janeiro de 2009.

<sup>64</sup> Eu não escapo á regra: como doutorando e estrangeiro em via de inserção profissional no Brasil, também estou esperando certos desses benefícios da minha participação no projeto.

constituição de um protocolo de investigação e de um quadro de reflexão e de intervenção.

## **2.2 escolha da escola**

Como se pode perceber acima, um dos critérios, político, de escolha do lugar de pesquisa foi o fato de que seja uma escola pública. Mas, como explica de novo a coordenadora do projeto, esse estabelecimento tinha também de corresponder a outros critérios precisos:

E por que a rede municipal de Fortaleza e não a estadual? Porque nós queríamos um projeto que englobasse desde a educação infantil. Porque depois de ter feito uma pesquisa sobre a inclusão das crianças com deficiência no ensino infantil, público como privado, há alguns anos, fiquei assustada porque ambas não aceitavam aquelas crianças. Então, achei que uma experiência de inclusão não poderia deixar de fora a educação infantil. A minha posição é a educação infantil é um momento privilegiado das interações. Então, como é a escola municipal que responde pela escolarização na educação infantil, tinha que necessariamente ser uma escola municipal. Daí porque municipal e pública. Porque tinha que atingir a educação infantil e por causa da minha posição política em relação ao investimento público, no público.

Tão importante quanto a presença de alunos com deficiência e a presença de uma seção infantil, o lugar de experimentação deveria contar com profissionais que aderissem à idéia da pesquisa, que se engajassem plenamente na dinâmica dela. A responsável pelo projeto esclarece suas expectativas sobre isto:

Esses seriam os critérios: rede municipal e que tivesse salas de ensino infantil e alunos com deficiência; então seriam os três critérios. Na verdade, colocamos um quarto critério: que as escolas tivessem alguns projetos de... qualquer coisa que fosse, no sentido de desenvolver um projeto especial, mostrar uma interação com a comunidade, uma coisa que a diferenciasse. E um outro item que nós colocamos como de fundamental importância era que a escola aderisse ao projeto. Nós queríamos contar com a adesão, porque desde o princípio, a gente tinha claro que o projeto só poderia dar certo se tivesse parceria com a escola. A gente não queria impor, mas queria muito mais uma construção em parceria. É por isso que a questão da adesão, para nós, era fundamental.

A partir desses critérios, tratou-se, num primeiro momento, de fazer, com a ajuda da equipe técnica da Secretaria de Educação e Assistência Social - SEDAS - e das Secretarias Executivas Regionais da Prefeitura de Fortaleza, um

mapeamento das escolas municipais susceptíveis de responder aos pré-requisitos da equipe de pesquisa. Sete escolas, situadas em vários bairros de Fortaleza, foram pré-selecionadas e durante numerosos meses alguns membros da pesquisa as visitaram, aplicando questionários e efetuando entrevistas informais com as equipes de gestão e docentes. A aplicação desses instrumentos objetivou identificar o interesse desses profissionais em participar do projeto e suas percepções relativas à implantação da inclusão das crianças com deficiência na escola. De acordo com um membro da pesquisa, certos desses estabelecimentos manifestaram uma compreensão equivocada no que diz respeito à noção de alunos “especiais”:

Nessas escolas, observamos que os alunos definidos como deficientes apresentavam apenas dificuldades de aprendizagem ou alterações no comportamento social. No entanto, para esses gestores e professores, esses alunos eram classificados como “especiais”. A compreensão equivocada sobre o aluno com deficiência implicou na constatação da inexistência de alunos incluídos nessas escolas, aspecto que contribuiu para a não seleção dessas instituições<sup>65</sup>. (op. cit., p.92):

Depois de vários meses de visitas e de avaliação da adequação com os critérios iniciais, apenas dois estabelecimentos ficaram correspondendo às exigências do grupo de pesquisa. O grupo concebeu, então, um protocolo de escolha a fim de decidir qual daquelas duas escolas responderia melhor às condições de desenvolvimento da experiência. Na medida em que esta tinha de se desenrolar durante um período de três anos (máximo autorizado pelo Edital PROESP, quer dizer, então, entre 2005 e fim de 2007), era importante não somente

---

<sup>65</sup> É interessante observar o seguinte: apesar dos textos oficiais, e notadamente o edital do PROESP/2003, evocarem a questão da inclusão como vontade de atender às necessidades educacionais específicas de Todos os alunos, ainda são os alunos rotulados como “deficientes” que devem constituir o público alvo privilegiado presente na escola a ser escolhida\*. Isso introduz um questionamento sobre o que significa, no fundo, aquela noção de “necessidades educacionais específicas”, na medida em que, aparentemente, não se poderia aplicá-la a alunos que “apresentavam apenas dificuldades de aprendizagem ou alterações no comportamento social”. Veremos, mais adiante o quanto este aspecto deixa problemáticas e confusas tanto as orientações metodológicas dos pesquisadores quanto as reações e relações das professoras com os mesmos. Vale a pena destacar, por outro lado, que aqueles alunos com *dificuldades de aprendizagem ou alterações no comportamento social* constituem o maior contingente escolar atravessado pelos problemas endêmicos da escola brasileira, quer dizer os problemas de evasão escolar, de repetência e de defasagem idade/série. Normalmente, a vontade de inclusão e as inovações esperadas em termos de práticas pedagógicas visam a remediação desses problemas que se encontram também, e constituem uma fonte de preocupação aguda, nos países do Norte confrontados aos problemas de integração de alunos oriundos de culturas diferentes ou das classes sociais desfavorecidas. Países, em parênteses, que participaram majoritariamente da elaboração e da difusão do ideário inclusivo (EUA, Canadá, países da Europa ocidental...).

\* **Lembrete:** O PROESP/2003 ressurgiu (...) para suprir a carência de professores com habilidades e competências para atender às atuais prerrogativas educacionais que regem a Política Nacional de Educação: a inclusão escolar **de todos os alunos**. (...) O PROESP é uma iniciativa do Ministério da Educação/SEESP (...) que objetiva a capacitação/formação de professores para viabilizar a inclusão escolar e social, de forma a atender **as necessidades educacionais especiais de todos os alunos**. Edital do PROESP/2003, p.1 (grifos meus)

confirmar a satisfação dos critérios definidos, mas sobretudo, também, avaliar o nível de envolvimento, e de resistência, dos profissionais dessas instituições em relação à construção das condições humanas, estruturais e pedagógicas para a inclusão. Como já evocado acima, era importante o engajamento, a implicação, a vontade de trabalhar em parceria por parte desses profissionais. Depois de um certo número de entrevistas com esses profissionais, nas quais se expressaram tanto atitudes sofridas, desabafos desesperados quanto, pelo contrário, testemunhos de situações gratificantes, vividas com interesse e dedicação, no que diz respeito à presença e à integração das crianças com deficiência nas classes comuns, foi elaborado um questionário a ser respondido pelos docentes das duas escolas. Este instrumento de avaliação, com finalidades orientadas na tomada de decisão, contava as seguintes quatro questões, assim como nos informa a tese do membro do grupo já citada (op. cit., p.93):

1. Como você percebe a participação da escola nesse projeto?
2. Você quer participar desse projeto?
3. Como você imagina que poderia ser sua participação no projeto?
4. Que dificuldades poderiam limitar o desenvolvimento do projeto na escola?

Embora não tenham grandes divergências de fundo entre as Respostas do dois grupos investigados, foi a escola Isabel Ferreira que recebeu o assentimento da, ainda pequena, equipe de pesquisa<sup>66</sup>. O elemento decisivo nos é apresentado por um dos membros na origem do projeto, na sua tese, (p.95):

Tendo como base essas quatro referências, as visitas, as entrevistas realizadas e ainda muitas ponderações do grupo de pesquisadores, optamos pela escola Isabel Ferreira. Um dos elementos determinantes foi o fato de todas as professoras da escola terem respondido ao questionário afirmativamente indicando o desejo da presença da pesquisa na sua escola, enquanto que na outra escola quatro professoras disseram “não” ao projeto.

Vale a pena salientar que todos os profissionais que responderam ao

---

<sup>66</sup> Não se esquecer que estamos no decorrer do ano 2004: a coordenadora do projeto, que está fazendo um pós-doutorado no Canadá, foi substituída durante um ano (com acordo do MEC/CAPES) por uma colega encarregada de acompanhar a fase exploratória do projeto (escolha da escola; elaboração de instrumento de avaliação e tratamento dos resultados; pré-elaboração do protocolo da experiência, etc.). que demorou até o meio do ano 2005. Esta equipe, então, estava constituída por aquela professora substituta e por as três estudantes da coordenadora. Vários estudantes de graduação ou de mestrado participaram de mais ou menos perto das premissas desse projeto e da aproximação com os profissionais da escola Ferreira. Mas, foi a partir do segundo semestre de 2005 que a equipe de pesquisa se estabilizou, se consolidou em torno de um núcleo de dez pessoas ao qual participei ativamente a partir de março/abril de 2006. A pesquisa, propriamente dita, começou na escola Ferreira em agosto de 2005.

questionário, mesmo aqueles com alunos com deficiência incluídos na sua sala de aula, se consideravam não preparados para recebê-los e integrá-los ao contexto escolar regular. Aliás, essa reflexão constituirá um dos leitmotiv mais recorrentes das entrevistas que fiz com essas professoras, isso mesmo depois de dois anos de acompanhamento e convivência com o grupo de pesquisadores.

### **2.3 Encontrando a escola Ferreira**

Naquele ano, a escola contava 26 alunos com deficiências diversas, três pertencendo ao ensino infantil e os outros distribuídos nas quatro séries do fundamental. As principais deficiências e dificuldades identificadas foram: surdez (cinco alunos), hiperatividade (cinco), deficiência mental (cinco), síndrome de Down (uma aluna), dificuldades de fala (duas crianças), problemas significativos de ordem emocional (um), atraso importante de desenvolvimento (uma criança) e acentuados problemas de aprendizagem (seis alunos).

Esta escola, recentemente construída, dispõe de boas potencialidades espaciais, de condições de acolhimento em sala de aula, mas, na época, tinha barreiras arquitetônicas e faltava recursos especializados para as crianças com deficiência (suportes didáticos adequados, sala de apoio, pessoal especializado, etc.). A ausência de tempo e de oportunidades para organizar-se, para definir estratégias de ajuda ou de apoio aos alunos com deficiência parecia fazer parte dos principais ressentimentos expressados pelos professores.

A equipe docente é composta de 26 professoras. A grande maioria delas (19) tem mais de dez anos de experiência profissional e apenas uma tem menos de 5 anos de prática, as outras situam-se entre 5 e 10 anos de ensino. Exceto uma, essas mulheres receberam uma formação superior, mas com níveis de qualidade bastante desiguais. Apenas sete delas tiveram o que convém de chamar uma formação superior de qualidade (universidades particulares reconhecidas ou em certas faculdades federais ou estaduais). No que diz respeito à sua experiência de convivência com alunos com deficiência, embora a integração dos mesmos nas escolas seja prevista pela última Constituição Federal (1988), a grande maioria delas

nunca esteve em contato com esse tipo de criança antes da sua entrada na escola Ferreira e nunca trabalhou numa perspectiva inclusiva antes do seu encontro com a equipe de pesquisadores da UFC. Elas fizeram, então, a experiência dessa alteridade radical nesta escola que, segundo as mais antigas, aceitou alunos “diferentes” desde sua abertura, em 2000. Pode-se dizer, então, que trata-se de uma equipe docente dotada de uma sólida experiência de ensino “tradicional”.

De um ponto de vista mais sociológico, a grande maioria dessas professoras é de origem muito humilde, emigrantes do interior, do Sertão. Muitas vezes, são oriundas de famílias numerosas nas quais, desde muito cedo, participaram da economia doméstica e da criação dos irmãos menores. As entrevistas realizadas ou as conversas informais com elas indicam que, muitas vezes, a obtenção do estatuto de funcionária do Estado, pela sua entrada na escola pública, constituía uma forte motivação na escolha dessa profissão. Além do estatuto social valorizado que dava, no interior, a escolha dessa profissão - dentre uma gama de escolhas profissionais sociologicamente limitada para as mulheres nessa região do Brasil - lhes permitia romper com condições de vida precárias, incertas. Tratava-se, então, de ter acesso à segurança em termo de emprego, a um salário mais decente e regular, a melhores condições de aposentadoria e de assistência saúde, etc. Isso alimentou os sonhos de muitas delas, assim como o desejo de realização dos pais em relação a suas filhas. Para elas, o surgimento de um concurso público determinou seu afastamento do interior, favorecendo sua instalação na capital (Fortaleza). Algumas dessas profissionais foram influenciadas, na sua orientação profissional, por sua família ou por um membro da família que valorizava ou, até, exercia essa profissão. Foi, assim, o caso da professora Vanessa<sup>67</sup>:

Assim, eu sou do interior e lá essa profissão é muito bem vista, né? Minha mãe me incentivava muito; aí eu fiz o pedagógico. Sou exatamente de Quixadá, né? Aí minha família me incentivou muito, eu fiz o pedagógico, e depois pedagogia.

A professora Tânia ilustra o desafio que constituiu o fato de tornar-se professora da rede pública quando se vem do interior:

---

<sup>67</sup> Todos os nomes das pessoas entrevistadas são fictícios.

Passei então no concurso público... passei... foi assim... a realização do meu sonho... foi... para meu pai, também... já era muito doente... me senti realizada por ele, né? Foi por ele que consegui, né... a chegar ao que queria... e o que ele queria também, para mim... fiquei muito satisfeita, né... tinha realizado isso... aquela meninazinha pobre... do interior... sem nenhuma perspectiva a seguir... quando cheguei, me senti a professora que eu sonhei...

Num outro registro, a professora Elena oferece um exemplo dessas pedagogas do interior que influenciaram certas profissionais da escola Ferreira:

Na realidade eu fiquei com vontade de ser professora por causa de uma professora que eu tive no primário, ela era tão meiga, tão boa, tão legal que eu quis também ser assim, e realmente eu tinha o quê? Uns oito anos, eu tinha vontade de ser e aquilo não saiu mais da minha cabeça, fui estudando com esse mesmo pensamento de ser professora... Ela me ensinou na primeira série, depois de todos os anos, depois de ter terminado o pedagógico, eu fui trabalhar em uma escola e ela estava lá, e numa reunião de professores eu pude falar pra ela, foi por sua causa, e o nome dela é M. de J. eu nunca mais me esqueço, foi por sua causa que eu estou aqui hoje e expliquei pra ela tudo que tinha acontecido.

A totalidade dessas mulheres tem uma dupla jornada: algumas na escola Ferreira (turnos da manhã e da tarde); e outras, muitas vezes, dividem seu tempo de trabalho entre as escolas pública e particular, noutra turma. É uma realidade econômica que bem expressa a professora Fernanda:

E também, sim, em relação ao salário... é difícil... uma falta de respeito... acho o salário, sim, um tanto quanto defasado, né?... você fica... para viver um pouco melhor, você tem de fazer dois horários, até três horários, às vezes... senão você só sobrevive... não é a verdade, né?... você trabalha um expediente e é assim... se eu trabalhasse só um expediente, eu sei o que seria minha vida...

A maioria dessas professoras conseguiu uma certa ascensão socioeconômica, afastando-se da sua classe social de origem (muitas vezes, muito humilde), para se situarem nos primeiros graus da classe média. Uma professora especializada, trabalhando na sala de apoio, recentemente formada, completa essa equipe docente, assim como um professor de educação física, o único homem.

Em 2007, ano que escolhi para descrever um dia "ideal" na escola Ferreira, constituem a equipe de direção: um diretor e uma vice-diretora, recentemente nomeada por indicação política, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional. Ela conta, também, com um homem, com um estatuto pouco definido, antigo porteiro, fazendo função de "assistente de direção", de vários



ofícios, e presidente do Conselho dos pais. Formado em Ciências religiosas, com uma especialização em administração escolar, o atual diretor que, durante um tempo, foi professor no turno da noite, assumiu pela primeira vez uma função de responsabilidade escolar em agosto de 2005, ao mesmo tempo que o grupo universitário estava começando sua experiência de criação de um ambiente inclusivo na escola Ferreira.

Convém observar que a função de direção aparece bastante problemática nesta escola. A antiga diretora, que assumiu o cargo até julho de 2005, logo em seguida foi exonerada deste ofício. Oficialmente, como explica um dos membros da pesquisa no seu trabalho de tese (op. cit., p.100) *essa exoneração aconteceu em decorrência de diretrizes políticas da Secretaria de Educação que, nesse período, nomeou novos gestores para um período de transição enquanto organizava o processo de eleições para diretores. (...) Esse processo seria necessário para a preparação de eleições nas escolas, visto que até então todos os diretores tinham sido nomeados e não eleitos pela comunidade escolar.* (op. cit., p.107). Oficiosamente, esta antiga diretora teve que partir por razões bastante confusas. Esse momento de transição corresponde a um momento de grandes tensões na escola que tinha, então, duas facções, uma a favor e outra contra aquela antiga diretora; uma a favor de uma colega professora (que permaneceu na escola durante toda a pesquisa) que, aparentemente queria assumir as funções de vice-diretora e uma outra contra ela. Isso provocou uma situação de mal-estar generalizado. Uma das professoras que entrevistei explica seu mal-estar da época:

Essa escola quando o grupo chegou estava tumultuada, passou assim por um destroço como a gente fala aqui, era esse o termo, então nós tivemos casos de discussões, de briga, a gente vinha pra escola porque tinha que vir, porque tinha que fazer a sua parte, mas não era um ambiente agradável. Eu quase não vinha aqui pra cima, a gente ficava lá embaixo, eram grupinhos separados.... A escola justamente estava nesse momento de crise muito grande, então estava tudo abandonado, ninguém estava gostando de trabalhar, a gente tentava, não existia assim um grupo. Bom... esse momento de crise foi um problema que surgiu de uma professora com a diretora, daí ela foi atrás parece que ela, eu não sei exatamente o porquê, porque também eu não estava atrás de me envolver de como era a coisa, só sentia as consequências né? parece-me que essa professora queria se candidatar à vice-diretora, e como ela não foi convidada pra isso que ela colocava, ela foi procurar tudo pra que derrubasse a direção, então surgiram muitas denúncias eu não sei que fundo de verdade que tinha não, de desvio de verba, e surgiu tantas coisas... Tinha muito desrespeito, tinha bate boca, tinha grosserias, eram dois grupos de divididos na escola, um ficava do lado

dessa professora o outro ficava, ou era contra a professora ou era ao lado da diretora... Então assim, eram muitos palavrões, eram piadas toda hora, então assim, foi muito desagradável. Ainda chamaram os interventores pra cá, depois à diretora foi afastada, voltou de novo à diretoria, aí depois tiraram de novo a diretora, aí vocês foram chegando, a pesquisa foi chegando nesse período e começou a dar um mundo novo porque ficou uma coisa mais imparcial, também mudou, veio uma nova direção, embora essa professora tenha ficado ainda aqui, porque até se esperava que ela fosse sair. (Fátima)

Este longo trecho me parece justificado pois ilustra bem o contexto no qual, em agosto de 2005, a equipe de pesquisadores começou suas primeiras intervenções na instituição. Com efeito, quando os pesquisadores iniciaram essa experiência de transformação da instituição em uma escola mais inclusiva, o contexto do seu encontro com os profissionais do estabelecimento era o seguinte:

- uma equipe de professoras dividida em dois campos e animada por tensões que eles tiveram de superar. Aliás, pode-se propor a hipótese que essas divisões, essas tensões internas, influenciaram duravelmente o processo de transformação da escola, no sentido que talvez alimentou certas formas de resistência por parte de algumas professoras, que permaneceram até o fim da pesquisa.
- tensões importantes, também, entre o atual diretor, inexperiente na função, desestabilizado pelo tamanho do cargo e pelos conflitos internos, e um vice-diretor, experiente na função (10 anos de direção de escola municipal) mas que não pôde permanecer na escola. Ele tirou uma licença de saúde no final de 2005, não retornando mais à escola Ferreira e sendo transferido para assumir a direção de uma outra instituição.
- uma pressão política (exercida pelas Secretarias de Educação) incitando cada vez mais as escolas a tornarem-se mais inclusivas e devendo dar conta do estado de inclusão das crianças com deficiência, da evolução das matrículas e da qualidade do ensino oferecida nelas.

A essas duas equipes (professores e gestores), acrescenta-se a equipe de profissionais técnicos encarregados da limpeza, da vigilância da escola (2 porteiros) e da preparação das merendas distribuídas aos alunos. Discretas, centralmente situadas no pátio coberto, as 5 merendeiras são provavelmente os

olhos e os ouvidos melhor informados sobre a vida e as realidades do bairro Curió, onde moram.

### **3. O grupo de pesquisa como instância de saber e de poder**

Como já evocado acima, dificilmente se pode negar a dimensão política do contexto de emergência do projeto de pesquisa Gestão da Aprendizagem na Diversidade. Insere-se no quadro de um apelo a projetos, por parte do MEC/SEESP, na perspectiva de produzir conhecimentos, saberes teóricos e saberes-fazer orientados para fins práticos, em vista de viabilizar uma política pública - a inclusão de todas as crianças com dificuldades na rede regular de ensino - que ainda encontra muitos obstáculos na sua colocação em prática. É para reduzir, até suprimir, a defasagem entre decisão política e execução efetiva no campo escolar comum, que os pesquisadores selecionados pela intermediação desses projetos, têm de conceber práticas pedagógicas inovadoras e desafiadoras, experimentar estratégias de acompanhamento daquela política pública, de avaliar, mapear as formas de limitações encontradas no advento da inclusão escolar e de formular teorias adequadas para contorná-las.

Como todos os países signatários das diversas Convenções internacionais que estabeleceram o quadro normativo da inclusão, o Brasil fica submetido à pressão dos organismos financiadores da transformação do seu sistema escolar para a educação inclusiva até 2015. As Instituições de Ensino Superior solicitadas inscrevem-se, então, no que poderia se chamar de “dispositivo da inclusão”. Se do ponto de vista meramente foucaultiano parece abusivo falar de “dispositivo”, no sentido que o filósofo deu ao dispositivo disciplinar e da sexualidade do ponto de visto mais sociológico faz sentido evocar um dispositivo relacionado e dedicado à efetuação da política educacional de inclusão. Para a sociologia da ação pública<sup>68</sup>, o dispositivo se estabelece para cumprir uma função estratégica, para participar, de certo modo, da imposição de um quadro de interpretação do mundo,

---

<sup>68</sup> Jobert, Muller, etc.

ou de um regime de verdade, tal como evocaria Foucault. Intimamente ligado à produção, à difusão de saberes, é também indissociável do poder e acompanha, de fato, a efetuação das políticas públicas. No seu artigo sobre as “*Políticas da Cidade*”, A. Hammouche<sup>69</sup> apresenta outras funções do dispositivo. Aparenta-se, assim, a um método de ação, a um modo operatório *qui a pour but d’assouplir les relations entre agents et administrations*<sup>70</sup>. Sua evocação dos “*dispositivos da Cidade*” como *espaces relationnels conçus pour l’expérimentation et pour des finalités concrètes*<sup>71</sup>, remete as diversas pesquisas-ação que articulam o investimento do grupo de pesquisa numa reflexão mais global, assim como vou apresentar mais adiante. Por outro lado, para Fusulier & Lannoy:

le “dispositif” est une notion provenant principalement de champs à vocation technique. Dans les pratiques quotidiennes, les dispositifs sont toujours affaire d’experts et de professionnels techniciens, c’est-à-dire d’agents qui ont la charge de faire fonctionner des ensembles organisés<sup>72</sup>.

Em matéria de peritos em educação, os membros do grupo de pesquisa ocupam um lugar privilegiado e particularmente respeitado no Brasil. São “os doutores”, com, ou ainda, sem o título. Fazem parte, a níveis e graus diversos, da instituição de referência, no que diz respeito à elaboração dos saberes: a universidade. Este grupo de universitários, docentes ou estudantes-pesquisadores é bastante bem “situado” sociologicamente, na medida em que pertence à instância suprema de produção da verdade científica do momento, de validação dos corpos discursivos em circulação na área educacional, e de legitimação dos modelos axiológicos e de “boas práticas” a serem aplicados no meio escolar. Hierarquicamente, eles ocupam o ápice da pirâmide do conhecimento em matéria de educação, enquanto os professores do ensino fundamental constituem a sua base, larga e anônima; são os “práticos”. São aqueles cujas funções e profissões encarregam de seguir princípios pedagógicos, de executar o que foi definido de cima para baixo por pensadores, teóricos da educação que detém o poder de controle

---

<sup>69</sup> HAMMOUCHE, A. « A apropriação dos dispositivos da política urbana pelos trabalhadores sociais » **Revista de Ciências Sociais**, volume 37 – Numero 2, 2006, p. 79-96.

<sup>70</sup> Que tem por objetivo flexibilizar as relações entre agentes e administrações.

<sup>71</sup> Espaços relacionais concebidos para a experimentação e para finalidades concretas.

<sup>72</sup> O “dispositivo” é uma noção proveniente principalmente de campos com vocação técnica. Nas práticas cotidianas, os dispositivos sempre é questão de peritos e de profissionais técnicos, quer dizer, de agentes encarregados de fazer funcionar conjuntos organizados. Citados por: Peeters, H. & Charlier, P.: FUSULIER, B.; LANNOY, P. Comment “aménager par le management”. In: PEETERS, H.; CHARLIER, P. Le dispositif. Entre usage et concept, **Hermès** n° 25. Paris: CNRS Editions, 1999, p.16.

sobre o que é válido ou inválido na área. Como explica Foucault em *A ordem do discurso* (1971, p.2):

em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade.

Dentre esses múltiplos procedimentos, encontram-se os de exclusão, como o interdito (quem quer que seja não pode falar do que quer que seja), mas sobretudo os procedimentos internos de controle do discurso (para determinar as condições do seu emprego) e os de rarefação dos sujeitos falantes que fazem com que ninguém possa entrar na ordem dos discursos se não satisfizer certas exigências, ou se não estiver qualificado e convidado para a fazê-lo. Isto quer dizer que as regiões do discurso não estão todas igualmente abertas, acessíveis ou penetráveis. Uma das formas mais superficiais e mais visíveis desses sistemas de restrição do número de sujeitos falantes pode agrupar-se sob o nome de ritual. O ritual define a qualificação, a legitimidade que devem possuir os indivíduos que falam. Define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de sinais que acompanha o discurso; ele fixa a eficácia, suposta ou imposta, das palavras, o seu efeito sobre aqueles a quem elas se dirigem, os limites do seu valor constrangedor. A defesa do mestrado, ou do doutorado, constitui esse tipo de ritual que Bourdieu associava aos “atos de instituição” que participam de uma forma de “magia social”:

L'institution d'une identité, qui peut être un titre de noblesse ou un stigmate (...), est l'imposition d'une essence sociale. Instituer, assigner une essence, une compétence, c'est imposer un droit d'être qui est un devoir être (ou d'être). C'est signifier à quelqu'un ce qu'il est et lui signifier qu'il a à se conduire en conséquence<sup>73</sup>.

Essa instituição de uma identidade (de pesquisador/professor universitário), essa forma de afirmação de competências científicas particulares, ainda mais atestada pelo fato de participar de um projeto piloto, tanto condiciona

---

<sup>73</sup> A instituição de uma identidade, que pode ser um título de nobreza ou um estigma (...), é a imposição de uma essência social. Instituir, atribuir uma essência, uma competência, é impor um direito de ser que é um dever ser (ou de ser). É significar para alguém aquilo que é e lhe intimar que ele tem que se comportar em consequência. BOURDIEU, Pierre. Les rites comme actes d'institution. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**, année 1982, Vol. 43, n° 1, p. 60.

bastante as relações e as práticas sociais quanto resulta destas. Isto tranca, compartimenta em papéis sociais, provoca efeitos de espera<sup>74</sup> dos quais, tanto os pesquisadores em relação aos professores, quanto estes em relação aos àqueles não escapam. Os seguintes trechos ilustram o quanto parece difícil, para os pesquisadores, afastar-se de um certo papel, embora desejassem reduzir a distância social e profissional imposta pelo efeito de instituição identitária. Um dos coordenadores do projeto bem mostra essa tensão entre a vontade de se aproximar mais dos profissionais e a distância que uns e outros criam: o lado “*confraternizar*”, *eu diria, foi muito importante. Mas,*

Percebi também muita dependência em relação aos universitários; isto é dos universitários que iam trabalhar com eles... nesse sentido em que eram detentores dum saber... e que isto criava uma certa distância... que, do meu ponto de vista, não sempre foi... acho que em certas ocasiões, foi um pouco alimentado... este saber do universitário que foi um pouco... há professores que sentiram muito esse saber... quer dizer que manifestaram muito respeito em relação a esse saber... mas acho que marca, provoca uma certa distância. E essa distância, não sempre fizemos o necessário para reduzi-la... para elimina-la... pelo menos para minimizar os seus efeitos... os efeitos mais negativos... perversos... (Bento)

Para uma das pesquisadoras, esse efeito de distanciamento parece inevitável, talvez porque ligado a uma forma de “naturalidade” do poder do sábio, instituído como tal, e do qual parece difícil distanciar-se :

Isso eu acho ainda, embora a gente talvez pessoalmente ninguém queira ter esse poder ou conscientemente ninguém queira assumir esse poder, mas ele se estabelece; ele se estabelece você vê na hora da organização, na hora das reuniões, na hora das decisões. Não pode ser uma coisa extrema, mas essa relação de poder talvez até tenha sido necessário de se dar pra organização do próprio grupo, pra que as coisas possam funcionar melhor, embora eu ache que no nosso caso, por exemplo, talvez não tenha sido uma coisa tão nociva. Mas existe uma relação de poder pautada por quem coordena, por quem manda, pelo título, existe e isso, por exemplo, eu tenho certeza que as professoras se sentiram assim em relação à gente também. (Viviana)

Mais adiante, veremos o quanto é difícil abrir mão do estatuto de professor universitário. Mesmo que os pesquisadores pareçam animados por uma vontade de trabalhar em parceria, ficam trancados na representação que os professores tinham da equipe universitária, fazendo, então, com que os pesquisadores sejam uma forma de detentores de receitas práticas e participem de

---

<sup>74</sup> No sentido de Goffman (1974, 1975) : se espera de alguém “estigmatizado” ou “situado”, “marcado”, que ele responda às esperas, aos tipos de comportamentos esperados, aos modos de apresentação social de tal estigma, de qual estatuto profissional, etc.).

uma forma de transferência de poder, como evoca a seguinte pesquisadora:

Eu acho que inicialmente havia uma transferência de poder muito forte como, por exemplo, eu vou dar um exemplo prático: olha, eu tenho um menino assim, vai lá na minha sala ver como, ver o que eu devo fazer; então havia muito esse entendimento de que nós da universidade iríamos lá pra dentro da escola dar Respostas pra essas professoras; então, ouvi muito esse entendimento que a universidade veio para cá me dizer como devo fazer. (Marta)

A coordenadora do projeto, na sua fala, ilustra o quanto o estatuto universitário condiciona as relações entre pessoas envolvidas na mesma experiência:

Entre nós e os profissionais da escolas também há essa relação de poder-saber que existiu, porque, nós queiramos ou não, a gente levava pra escola o saber legitimado pela universidade, tipo assim, tem o chapéu da UFC, só isso já dá poder... você chega como aluno da UFC ou como professor da UFC é diferente de você chegar como aluno da escola porque é o reconhecimento publico da academia, o saber da academia, né?

No trecho seguinte, a mesma me permite, por sua reflexão, continuar as evocações de Foucault quanto aos procedimentos de controle do discurso educacional:

Por mais que nós tenhamos buscado trabalhar de uma forma que a gente pudesse também legitimar o saber do professor, ate quando eu digo “**também**” você veja que só aí já há um discurso que mostra que esse saber não é legitimado... (Elisa)

Com efeito, esses pesquisadores se beneficiam de uma dupla legitimidade. O saber deles, altamente especializado, dominado e produzido por eles, passa pelo filtro da mais poderosa instituição de controle dos discursos, a universidade, habilitada em estabelecer o verdadeiro e o falso. Por inovador que ele se apresente (caso do saber da inclusão), ele tem de ter uma origem e de desenvolver-se a partir de um quadro dado, até mesmo para se contestar ou superar. O saber dos professores, por interessante e pertinente que seja, muitas vezes, fica marcado pelo cunho do saber de senso comum.

Pelo fato de pertencer, de certa forma, àquilo que Foucault chamava de “sociedades de discursos”, a universidade controla as condições de constituição, de emissão, de difusão dos discursos, ela participa ativamente, assim, da rarefação dos sujeitos falantes<sup>75</sup>. Foucault nos lembra o quanto, assim, a educação, e

---

<sup>75</sup> Antigamente, as sociedades de Letras, de Ciências, de proteção dos segredos técnicos ou científicos, etc.: essas “sociedades de discursos”, hoje substituídas pelo caminho árduo que vai do ato de escrever à publicação; as formas herméticas de certos discursos (jurídicos, médicos, etc.); aquelas que se apropriam dos discursos

particularmente todo sistema escolar, fica impregnado pelas lutas sociais e por múltiplos jogos de oposições; o quanto ela constitui um alvo privilegiado de discursos de poder, sobretudo quando se trata de justificar uma mudança de paradigma cujas tensões e desafios atravessam tanto todos os estratos da escola quanto os diversos peritos e cientistas encarregados de definir os contornos desse novo modelo, de estabelecer seu regime de verdade e de defendê-lo no campo eminentemente político da educação escolar. O filósofo nos mostra que, dificilmente, pode-se encontrar melhor lugar do que a área da educação para observar e incentivar os efeitos de tudo isso que remete à questão da apropriação social dos discursos.

Finalmente, numa escala muito maior, podem reconhecer-se grandes clivagens naquilo a que se poderia chamar a apropriação social dos discursos. A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso ; sabemos no entanto que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo. (...) O que é, no fim das contas, um sistema de ensino senão uma ritualização da fala, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos falantes ; senão a constituição de um grupo doutrinal, por difuso que seja ; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes? (FOUCAULT, op. cit., p.14)

A sociologia da ação pública traz algumas reflexões complementares às de Foucault, na perspectiva de circunscrever mais o quanto este grupo de pesquisadores constitui um lugar fortemente enraizado na constituição de múltiplas relações de poder-saber e de práticas sociais que não deixarão de influenciar as condições de desenvolvimento da experiência de construção de uma escola inclusiva para a qual o projeto foi escolhido dentre muitos outros no país. Alguns deles, pensadores da educação inclusiva; especialistas das questões de deficiência e em pedagogia especializada, e, muitos deles, militantes engajados, de longa data, na causa da inclusão escolar, fazem parte dos mediadores evocados por Jobert (1987) e Muller (1987, 2000, 2003, 2007) no que diz respeito à emergência do referencial setorial da nova política educacional inclusiva. Elaborar uma política pública consiste, já, em construir uma representação, uma imagem da realidade sobre a qual se quer intervir. Segundo Muller (2003, p.61), é em referência a esta

---

econômicos, políticos, etc. (Foucault, op. cit., p.13)



imagem cognitiva que os atores organizam sua percepção do problema, confrontam suas soluções e definem suas propostas de ação: essa visão do mundo é o referencial de uma política pública. Nesse sentido:

(...), le référentiel d'une politique est constitué d'un ensemble de prescriptions qui donnent du sens à un programme politique en définissant des critères de choix et des modes de désignation des objectifs. Il s'agit à la fois d'un processus cognitif permettant de comprendre le réel en limitant sa complexité et d'un processus prescriptif permettant d'agir sur le réel<sup>76</sup>.

O referencial de uma dada política, quer dizer, dedicada a certo setor da sociedade, que Muller chama, então, de “referencial setorial”, se apóia sobre o que ele nomeia “referencial global”. Segundo ele (op. cit., p.64), este último aparenta-se a uma representação geral em torno da qual se ordenam e se hierarquizam as diferentes representações setoriais. É constituído por um conjunto de valores fundamentais que constituem as crenças de base de uma determinada sociedade, assim como pelas normas que permitem escolher entre diversas condutas. Em virtude disso, ele constitui a representação que uma sociedade se faz da sua relação com o mundo em um dado momento. Assim, se fala geralmente de “referencial do mercado” para evocar o referencial global de uma sociedade como a nossa, dominada pelos valores, normas e prescrições do modelo neoliberal. Os mediadores são inseparáveis do referencial setorial.

Le médiateur (...) est l'acteur, groupe ou individu, qui produit le référentiel, la "vérité" du moment. En cela, il crée les conditions politiques de la définition d'un nouvel espace d'expression des intérêts sociaux, à partir d'un cadre de référence à la fois normatif et cognitif dans lequel les différents acteurs vont pouvoir mobiliser des ressources et nouer des relations d'alliance ou de conflit. Il dit la vérité parce qu'il définit la place du secteur considéré par rapport à la société toute entière et s'appuie sur les transformations du global pour annoncer les transformations inévitables du sectoriel. En cela, le médiateur se fait le héros/héraut de l'inéluctable, ce qui contribue à renforcer considérablement son discours<sup>77</sup>.

---

<sup>76</sup> (...) o referencial de uma política é constituído por um conjunto de prescrições que dão sentido a um programa político definindo critérios de escolha e modos de designação dos objetivos. Trata-se ao mesmo tempo de um processo cognitivo permitindo compreender o real limitando a sua complexidade e de um processo prescriptivo permitindo agir sobre o real. op. cit.: MULLER, P. **Les politiques publiques**. 2003, p.62.

<sup>77</sup> O mediador (...) é o ator, grupo ou indivíduo, que produz o referencial, a “verdade” do momento. Nisso, ele cria as condições políticas da definição de um novo espaço de expressão dos interesses sociais, a partir de um quadro de referência ao mesmo tempo normativo e cognitivo no qual os diferentes atores vão poder mobilizar recursos e estabelecer relações de aliança ou de conflito. Diz a verdade porque define o lugar do setor considerado em relação à sociedade inteira e apóia-se sobre as transformações do global para anunciar as transformações inevitáveis do setorial. Em virtude disso, o mediador faz-se o herói / arauto do inelutável, o que contribui em reforçar consideravelmente seu discurso. (op; cit., p. 161)

Se o referencial setorial é um conjunto de idéias em ação, a mediação parece um processo de construção de uma relação com o mundo (op. cit., p.157) do qual participam universitários, jornalistas, intelectuais, peritos, políticos, etc. Eles elaboram esses referenciais, confrontam-nos, fazem circular as idéias, enriquecem a reflexão, divulgam uma certa visão do mundo, contribuem à emergência da tripla dimensão cognitiva, normativa e prescritiva dos referenciais estabelecidos no setor educacional, por exemplo. Essas visões, leituras, colocações de sentido ao mundo, são o resultado de um processo de construção social da realidade da qual participam, claro, os mediadores/peritos, mas, também, que passa por múltiplos canais. Segundo Muller (op. cit., p.161), e numa perspectiva “capilar” que Foucault não poderia recusar, a produção do referencial setorial passa tanto por atos que fazem sentido quanto por discursos construídos. Estabelecendo, de certo modo, uma ponte com o pensamento foucaultiano, Muller (op. cit., p.163) aponta que a mediação, o papel de mediador, se apresenta como um processo articulado de pares de dimensões sempre indissociavelmente relacionadas:

- dimensão cognitiva/dimensão normativa;
- campo intelectual/campo de poder;

Bem considerando as condições de emergência deste encontro entre pesquisadores e profissionais da escola Ferreira, pode-se perceber que a pesquisa-ação global e o conjunto de pesquisas individuais que se desenvolvem na sua periferia, que vão ser o objeto das seguintes páginas, dificilmente podem ser desconectados de um contexto e de um conjunto de práticas sociais participando de um processo de construção social de uma nova realidade escolar atravessada por múltiplas relações de poder-saber. Nessa perspectiva, o grupo de pesquisadores-peritos aparece, então, sociologicamente fortemente situado e está engajado numa prática chamada de “pesquisa-ação colaborativa” com os seguintes fins:

- **político**: na medida em que ele pertence claramente a um dispositivo de ação pública, procurando, ao mesmo tempo, criar mediação com os profissionais implicados na execução das orientações pedagógicas definidas e “representar”, de certa maneira, o Estado no seu esforço de acompanhamento, de reflexão e de reajuste do referencial educativo inclusivo no quadro de um processo de transição;
- **científico**: na medida em que se interessa por tudo que implica, em todos os níveis, a construção de uma escola inclusiva, aberta à diversidade, assim como à

consideração das crianças com dificuldades, produz uma multiplicidade de saberes: saberes orientados pela teorização, saberes pedagógicos, saberes técnicos, saberes orientados por finalidades práticas, saberes estatísticos, prospectivos, organizacionais, de gestão, etc.;

- **normativo**: na medida em que os saberes extraídos e as experimentações analisadas permitem definir um certo número de normas que vão acompanhar a efetuação do projeto de inclusão escolar para todos;

- **prescritivo**: na medida em que os pesquisadores vão definir, e impor enquanto “boas práticas”, ou práticas adequadas, certas atitudes, certos comportamentos, orientações e recomendações pedagógicas;

- **acadêmico**: na medida em que esta experiência vai produzir diplomados (mestres e doutores), escritos e produtos didáticos, eventos de porte científico e as condições de legitimação da instituição universitária;

- **técnico**: na medida em que vai-se definir e propor um protocolo de acompanhamento à inclusão modalizável, transferível em outros contextos escolares, assim como técnicas de ensino e tecnologias de avaliação, de controle, etc.

#### **4. A pesquisa “guarda-chuva” e seus satélites**

Como acima evocado, o referido projeto de pesquisa nasceu em 2003, motivado pela constatação da dificuldade da rede regular em proporcionar práticas pedagógicas capazes de atender as crianças com dificuldades. Assim, propôs-se a acompanhar uma escola pública de Fortaleza, no seu processo de transformação em escola inclusiva. A proposta visava incentivar, entre o segundo semestre de 2005 e o fim de 2007, uma experiência de inclusão orientada pelos critérios acima apresentados. É do próprio texto do projeto que retiro o seu sentido e ambições (p.3):

Esse projeto aponta para a necessidade de se pensar como a escola, enquanto espaço potencial de inclusão social pode organizar o processo de aquisição do conhecimento cultural elaborado e sistematizado na escola, possibilitando a aprendizagem dentro de um contexto de respeito à diversidade. Dessa forma, pretende-se desenvolver uma experiência de inclusão em uma escola pública municipal de Fortaleza, objetivando

identificar, desenvolver e ampliar práticas pedagógicas includentes, e explicitar processos de apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita em sujeitos com deficiência mental. A intervenção realizada na referida escola pretende ser ampliada para toda a rede, e posteriormente poderá se constituir em referência de experiência inclusiva bem sucedida.

Para isso, e conforme as indicações do mesmo documento (op. cit., p.4), os objetivos perseguidos são:

- identificar e desenvolver práticas que possibilitem experiências de inclusão na escola;
- desenvolver juntamente com a escola, estratégias que contemplem as diversas formas de comunicação, visando ao atendimento à diversidade;
- analisar o papel de cada segmento da escola frente à gestão da diversidade;
- identificar práticas diferenciadas de comunicação, de ensino e de aprendizagem que respondam à diversidade;
- explicitar processos de apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita em sujeitos com deficiência mental.

Como se percebe, o projeto tem como alcance inovações educacionais que facilitem o processo de inclusão social envolvendo temáticas relacionadas à organização, em geral: organização do trabalho pedagógico e das práticas de ensino inclusivas, assim como a gestão da aprendizagem na diversidade da escola. As outras inovações, mais ligadas ao processo de ensino, visam também investigar e avaliar experimentalmente estratégias pedagógicas inclusivas em sala de aula, assim como explicitar processos de aprendizagem da linguagem escrita (op. cit., p.5). Esse trabalho de reflexão, de observação e de elaboração conjunta com o pessoal da escola escolhida foi considerado, pelo grupo de pesquisa, de fundamental importância para encorajar e favorecer a transformação das escolas em espaços educativos de inclusão. A pesquisa-ação, e notadamente na sua perspectiva colaborativa, constitui a alternativa metodológica que foi privilegiada pela pesquisa geral, chamada, também, de pesquisa “guarda chuva”, que vou apresentar agora.

#### **4.1 características da pesquisa guarda-chuva**

Por escolha metodológica, e com vistas a participar da co-construção de um estabelecimento inclusivo com os profissionais da escola Ferreira, o grupo de

pesquisa se implicou numa pesquisa-ação geral<sup>78</sup> chamada Gestão da Aprendizagem na Diversidade, cujos três eixos principais de investigação eram: as práticas pedagógicas, os problemas de linguagem e escrita relacionados às crianças com deficiência e a gestão escolar.

A originalidade do projeto foi de ter impulsionado uma dupla dinâmica. De um lado, a pesquisa geral, “guarda-chuva” constituía um conjunto, uma entidade universitária possuindo sua própria lógica de funcionamento, seu próprio protocolo de investigação e intervenção e suas próprias modalidades de controle, de avaliação e de definição dos objetivos a serem atingidos. A partir dos três eixos acima evocados, cada um dos seus componentes tinha um papel particular, um modo de participação tanto no seio mesmo do grupo quanto na escola Ferreira. Geralmente, essas atribuições, esses papéis estavam estabelecidos em função dos próprios eixos de interesse e de pesquisa dos membros do grupo, que alimentavam a pesquisa guarda-chuva. Por outro lado, cada um dos oito estudantes implicados no projeto geral, ao mesmo tempo se implicava nas atividades definidas no quadro coletivo, e com o objetivo de atender as expectativas experimentais comuns, se aproveitava delas como suporte de investigação para sua própria pesquisa individual. Neste caso, cada um dos estudantes dispunha de certa margem de manobra. Quer dizer que, de certa maneira, a pesquisa guarda-chuva se alimentava da sua própria dinâmica e dos achados, da evolução dos trabalhos individuais. A instância de regulação, o lugar federativo da pesquisa guarda-chuva era a reunião semanal da sexta-feira no laboratório da coordenadora do projeto, assim como os outros momentos, mais específicos e pontuais, de encontro do grupo universitário (para a preparação de sessões de formação, ou a análise de certos resultados). Do ponto de vista mais formal, relativamente aos engajamentos tomados no quadro do PROESP, cada um participava do edifício teórico-prático geral, devendo dar lugar a um relatório técnico geral e exaustivo, enquanto a realização dos projetos individuais

---

<sup>78</sup> Vale a pena trazer as seguintes precisões:

- durante o ano 2004, as premissas da experiência, da pesquisa propriamente dita, envolveram uma dezena de pessoas, professores e estudantes de mestrado da Faculdade de Educação (FACED) da UFC. O que tem-se costume chama “grupo de pesquisa” (?) é o núcleo “duro”, fixo, quase constante, de dez pesquisadores, aos quais pertencem, que realmente desenvolveram a experiência na escola e que, à exceção de 3 pessoas, não faziam parte dos primeiros membros, mais informais, dos inícios do projeto.
- chama-se a pesquisa geral de “pesquisa guarda-chuva”, no sentido de que este projeto geral, interessado e articulado pelos 3 eixos acima evocados, abrigava, federava 8 projetos individuais de pesquisa estreitamente ligados aos eixos definidos. Isso será abordado de maneira mais precisa na parte a seguir.

(dissertações de mestrado ou teses de doutorado) constituíam a garantia da execução do projeto, dando-lhe sua legitimidade, servindo-lhe de caução científica, segundo os objetivos gerais definidos com a instância financiadora do projeto global.

Como se pode perceber através dos trechos de alguns pesquisadores apresentados anteriormente ou dos três eixos de investigação acima evocados, as preocupações dos universitários engajados na pesquisa poderiam ser resumidas, grosseira e rapidamente, em torno dos seguintes questionamentos: num contexto educacional de transição no qual as escolas têm de colocar em aplicação as orientações da nova política escolar orientada por princípios inclusivos, qual é a compreensão que seus docentes e seus gestores possuem desse imperativo de inclusão? Quais são os maiores freios sociais, pedagógicos, organizacionais e administrativos à sua efetuação? Quais as estratégias, técnicas e tecnologias pedagógicas, comunicacionais, organizacionais, administrativas, e até mesmo de coerção, a serem experimentadas, desenvolvidas e modelizadas para estabelecer a inclusão de todas as crianças no sistema escolar? De que natureza são as resistências encontradas na perspectiva de atender à diversidade, por parte tanto dos professores, quanto dos diretores ou das famílias? Nesse sentido, trata-se de uma tentativa de compreender e construir um sentido para as práticas docentes e escolares que têm a ver com a implantação de um meio escolar supostamente mais atento à diversidade das necessidades educacionais dos alunos que o compõem.

Estamos frente à ambição de compreender algo complexo: a relação pedagógica entre certas modalidades da alteridade e como superar, não somente os preconceitos e as barreiras mentais a ela relacionadas, mas um modelo de ensino, chamado de “tradicional”, que constituiu a referência absoluta durante décadas; algo ainda mais complexo por causa de uma longa “tradição” escolar de exclusão dos alunos fora da norma ou dos que não conseguem conformar-se às exigências acadêmicas, até então em vigor. Estamos frente, também, a uma outra ambição: uma vez isso um pouco mais compreendido, experimentar, com o assentimento e a participação ativa dos professores interessados (ou supostamente considerados assim), outras maneiras de fazer, de ensinar e de receber, com eficiência (que atravessa todos os aspectos dessa vontade de incluir), esses alunos ainda marcados pela “diferença”, do ponto de vista individual e da “diversidade” a ser

gerida, do ponto de vista coletivo. Alguns trechos, extraídos das entrevistas feitas com os pesquisadores ou de passagens das suas produções escritas ilustram as motivações e a ambição acadêmica que os animavam durante a pesquisa:

- Essa participação nesse grupo de pesquisa porque a pesquisa era investigação sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita em crianças com deficiência mental, e eu pude usar tudo que eu sabia até então sobre alfabetização de crianças sem deficiência e dialogar com o que eu via na pesquisa com as crianças com deficiência; (Isabel)

- Dentro desse contexto da diversidade a gente tem toda essa compreensão dos alunos da escola pública que não aprendem, então assim eu me sinto extremamente desafiada, tentando explicitar melhor esses processos, tentando entender em que que interferei, onde está a problemática, tentando entender todo o envolvimento de todos esses sujeitos, sejam eles professores, gestores, alunos, famílias.. (Viviana)

- Para uma outra pesquisadora, esse encontro pesquisadores e profissionais da escola, constituiu uma experiência de pesquisa desenvolvida em parceria com uma escola, buscando construir elementos de referência para a organização e gestão da escola na diversidade; e tendo por objetivo desenvolver, em parceria com uma escola pública municipal, um programa de intervenção que considerasse a gestão da aprendizagem na diversidade; tendo como ponto de partida a constituição de uma gestão co-participativa. (Marta)

Uma firme vontade de racionalidade (a qual remete o aspecto “gestão” da denominação mesma da pesquisa guarda-chuva) que anima o projeto de construção, e de modelização, daquele novo modelo de “atendimento” escolar esbarra na dimensão polimórfica, instável, incerta, profundamente ancorada na humanidade do “estranho”, do “estrangeiro”, do “diferente”. Esta última dimensão exigiu um protocolo metodológico particular que possibilitasse a compreensão da complexidade do mundo social, uma investigação do trabalho docente e de gestor numa perspectiva crítica (plano teórico) e propício à elaboração de estratégias de mudança nas atitudes dos profissionais (plano empírico). Frente a essas exigências de reflexão e de realização prática, a alternativa metodológica que foi priorizada pela pesquisa geral, foi a pesquisa-ação e, mais particularmente, a pesquisa-ação colaborativa.

Animada por uma intenção transformadora, e orientada, também, por finalidades práticas, desde meados da década de setenta, a pesquisa-ação passou a se constituir como meio de investigação que tenta dar conta das relações entre teoria e prática no trabalho pedagógico. Com efeito, centrada sobre a realização de

trabalhos, de observações e análises, ela buscar identificar, com as pessoas, os problemas encontrados na prática, implementar soluções, provocar mudanças pontuais ou gerais e avaliar os resultados obtidos. Fortemente implantada na idéia de contexto socio-escolar, de prática de ensino, a pesquisa-ação em educação parte do princípio de que se tem levar em conta os saberes dos atores envolvidos na problemática do momento e participativos da dinâmica de remediação. Assim, como indica Vorraber Costa (1995, p.114):

Ela repudia a concepção de professor/a como consumidor/a passivo/a de conhecimentos produzidos por pesquisadores/as e fortalece a docência como atividade exercida por agentes que podem dar conta também do saber sobre sua profissão. Pretende ser uma estratégia de reversão do processo de desqualificação do professorado.

Além de considerar a pertinência dos saberes experienciais, e que o profissional da escola participa da produção de vários conhecimentos práticos, os objetivos da pesquisa-ação são ligados ao engajamento da pessoa que quer compreender sua prática e o meio no qual ela se envolve, tornando-a, pois, um instrumento de emancipação pessoal. Assim, a constituição do conhecimento educacional não pode ser concebido fora das práticas sociais, de uma perspectiva de imanência que faz com que seja elaborado por sujeitos que refletem, dialogam, se confrontam dentro de condições sócio históricas determinadas. Num anexo do relatório final para o PROESP<sup>79</sup>, a pesquisa-ação colaborativa se caracteriza pelo compartilhamento do saber na qual todos os participantes do processo, juntos, promovem ações para transformar uma situação inicial num estado desejado. Ao afirmar isso, segundo a revisão de literatura feita por Anadòn<sup>80</sup>, se estabelece que se trata de uma experiência escolar caracterizada por uma verdadeira imersão, com caráter intervencionista, isto é, atuação conjunta de pesquisadores e professores, deliberadamente, no sentido de solucionar problemas à medida que se desenrola a ação e o protocolo de pesquisa. Significa, também, que os docentes não são tomados apenas com informantes, mas como participantes ativos e constantes na interpretação das múltiplas dimensões em ação no processo de transformação da escola em lugar inclusivo. Implica, normalmente, que os pesquisadores não podem refletir, elaborar sozinhos o conhecimento dos práticos ou estratégias de mudanças

---

<sup>79</sup> Anexo 1 Relatório PROESP - Resumos de teses e dissertações concluídas, 2009, p. 6.

<sup>80</sup> ANADÒN, Marta. A pesquisa colaborativa (pesquisa-ação) em educação. Seminário na Universidade Federal



das suas atitudes profissionais. Sem se esquecer da dimensão ética, que impõe trocas constantes em matéria de interpretações, explicitações e redimensionamento no que diz respeito às práticas pedagógicas ou organizacionais adequadas ao novo modelo de ensino inclusivo. Segundo o paradigma crítico evocado por Anadòn (seminário citado), a pesquisa-ação colaborativa facilita a tomada de consciência do indivíduo quanto às contradições que o animam e a natureza das estruturas organizacionais opressoras que necessitam ser mudadas. Segundo esta perspectiva crítica, as estruturas sociais/organizacionais oprimem os indivíduos. Através da pesquisa-ação, um grupo fica consciente de abordar a situação opressiva e se dá o poder de transformá-la.

Como explica Foucault, essa visão da ciência, que poderia se qualificar de iluminista, ainda atravessa toda a pedagogia dominante. Trata-se de conceber o poder como opressor e o saber, o conhecimento, como verdade, como arma para livrar-se da opressão. Desde os anos de 1975, o filósofo desmontou essa ilusão do saber meramente emancipador, apontando para as relações de identidade entre saber e poder. Como escreve Machado na introdução de *Microfísica do poder* (p. xxi), não há saber neutro. Todo saber é político. (...) O fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Para Foucault, o saber, então, é considerado como elemento de poder que gere mecanismos para perpetuar efeitos de dominação. Segundo ele (2007, p.13), a economia política da verdade (científica) apresenta cinco características historicamente importantes em nossas sociedades:

a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”).

A ciência, para Foucault, é apenas uma das formas de saber. O protocolo metodológico de uma pesquisa, ao qual ela dá legitimidade, fica marcado pelo cunho de uma autoridade científica que vai fazer com que, mesmo com a melhor vontade de parceria, as relações pesquisadores (teóricos)/sujeitos co-pesquisadores (práticos) se inscrevam numa rede de representações e de relações de dominação entre saber científico e saber profano. Por mais democrático que se apresente o processo de investigação, ele induz uma relação de assimetria que foi evocada por várias pessoas entrevistadas durante a pesquisa de campo. A professora Lia observa:

Eu vejo que o poder delas (das pesquisadoras) é mais o poder do conhecimento... tem um poder por causa do conhecimento mesmo... aliás no grupo tem um poder... este poder é o poder do conhecimento... eu percebo as coisas assim, né... o poder por saber mais... por ser instruído... o poder do conhecimento.

Se esta professora expressa o quanto o poder do conhecimento se reveste de uma importância inegável, no quadro de uma pesquisa que se chama de colaborativa, Foucault nos lembra que o poder funciona em qualquer parte, em todos os lugares da sociedade; sua capilaridade impregna o discurso poderoso, também, da professora Érica quando revela a sua dimensão política do conhecimento que ela tem a propósito da questão da inclusão:

O problema dessa história de inclusão e de escolarização de massa, é que a gente precisa mostrar cada vez mais um número crescente de matrículas... as estatísticas... pela Secretaria da Educação... importante fornecer os números... O número de crianças matriculadas é muito importante... mas ninguém se preocupa com a maneira de ensinar... a maneira como essas crianças, normais ou deficientes... são recebidas na escola pública... o mais importante, é mostrar o número de matrículas para poder receber verbas da parte dos organismos internacionais... o BIC... O FMI... né?... essa questão da inclusão também é uma questão de verba... a gente recebe cada vez mais crianças com esse tipo de dificuldade... é muito bem... sou a favor da inclusão... acho que é muito importante... mas quem se preocupa... de como são acolhidas... na escola pública... nem tem os meios para acompanhá-las... pedagogicamente... né?... a socialização, é muito importante, claro... mas o resto... os recursos pedagógicos... a formação dos professores... muitos professores não são formados... em geral... então, como fazer com essas crianças?

Mas, se os discursos emitidos pelos docentes parecem obedecer a regimes de verdade muito poderosos, os pesquisadores são armados de um discurso creditado de uma forte mais-valia científica que não encontra muitas

dificuldades para impor-se aos parceiros co-pesquisadores, como evoca, de certo modo, a professora Raquel: *A R. é uma pessoa muito bacana, mas muito apropriada do saber... muito inteligente, trouxe muitas idéias, eu achei magnífico a forma dela fazer pra gente, mas ela passa aquela idéia de poder...* Embora a escolha da pesquisa-ação colaborativa obedeça a uma vontade de igualdade entre participantes, de favorecer as trocas entre eles, e o diálogo, concebido como meio de tomar consciência do que constitui um freio no advento da educação inclusiva, essa assimetria das relações entre pesquisadores e práticos existe, de fato, e se inscreve numa rede de forças e de interesses na qual nem todos têm a mesma legitimidade e nem podem se prevalecer da dimensão democrática tão valorizada pela pesquisa colaborativa. É um pouco esse sentimento que expressa o trecho seguinte, extraído de uma entrevista com a professora Érica: *Eu acho um pouco assim que algumas professoras da pesquisa impõem certas coisas, mas se vocês estão aqui é por que a escola permitiu que vocês estivessem e concordou com isso, né?*

Marisa Vorraber Costa (op. cit., p.132), ao fazer uma análise crítica e retroativa da fundamentação e das condições de desenvolvimento da pesquisa-ação participativa em que baseou sua tese de doutorado, em 1995, ilustra, de maneira valiosa, essa assimetria:

A veracidade, a validade e a legitimidade do que eu falava eram tomadas como naturais, até por mim, que havia proposto uma estratégia participativa de pesquisa porque estava convicta de que era preciso produzir junto com as/os professoras/es os conhecimentos sobre o trabalho delas/es. Honestamente, eu tenho dúvidas de que algum argumento, naquele contexto, poderia, realmente alterar minhas convicções teóricas, construídas numa prolongada familiaridade com práticas e rituais acadêmicos. É uma utopia, então, a construção coletiva do conhecimento? Bem, se construção coletiva implica, também, participação igualitária nessa construção, parece que a Resposta à pergunta é sim. Tudo indica que a participação pode e deve ocorrer, mas ela não é garantia de igualdade na produção de discursos válidos. O conhecimento é constituído socialmente, mas não democraticamente.

Apesar de serem animados por uma vontade de participação democrática, de estabelecer um diálogo permanente e igualitário com os professores, certos pesquisadores perceberam as dificuldades inerentes à criação das condições que permitem uma relação dialógica de qualidade, que não seja marcada pela arrogância devida ao saber ou ao estatuto socioprofissional. Uma das

pesquisadora (Juliana) testemunha:

Então, até que esses papéis se definam e que você construa vínculos é muito difícil, e às vezes a gente é aquilo que eu estou dizendo, de uma forma ou de outra... eu fui vendo isso, da minha parte... caindo de uma arrogância disfarçada...

A questão da igualdade de estatuto ou de papel se encontra, também, na maneira de escutar os "co-pesquisadores", de prestar atenção ao saber experiencial deles. Isso remete a essa diferença de posição que certamente torna desiguais aqueles parceiros na construção de um saber sobre a inclusão escolar das crianças com deficiência. Fazendo o balanço dessa experiência de trabalho com os professores da escola Ferreira, a responsável da pesquisa enxerga de maneira crítica o que não deixa de ilustrar aquela assimetria das relações de poder-saber:

Eu acho que a gente sempre procurou reconhecer e respeitar, pelo menos da minha parte, e eu espero que os outros do grupo, a gente procurou respeitar as professoras, os conhecimentos delas, mais eu acho que faltou... a gente podia ter escutado mais, faltou ainda escuta, da nossa parte em relação a elas, eu acho que a gente poderia ter aprendido mais se a gente tivesse nos permitido ter esse tempo de escuta e isso foi uma coisa que nós não nos permitimos, eu lamento muito isso, é uma coisa que me entristece pelo fato de ter perdido essa chance de ouvir mais as professoras.

Como já evoquei acima, não se pode abordar as relações de poder-saber, fora do seu contexto sociopolítico e histórico, fora de uma rede de interesses e de forças que contribuíram para o seu surgimento. Abordando o problema de uma maneira um pouco mais pragmática, não se pode esquecer que esta pesquisa-ação se inscreve num contexto de efetuação de uma política pública a favor da educação para todos. Ela fica animada por uma finalidade prática, de resolução de uma situação de transição complexa; ela tem que cumprir o compromisso teórico-prático em função do qual ela competiu com uma multidão de outros projetos universitários; tanto a credibilidade da universidade, quanto o dinheiro público estão engajados. Trata-se de colocar em ação um novo modelo educacional, de modificar as atitudes; não estamos no registro experimental para o experimental; bem existe uma vontade transformadora para a qual se exige a boa vontade, a participação ativa, até a obediência, dos professores do ensino público. Não tenhamos a ingenuidade de acreditar que, fora desse contexto, dessas condições sociopolíticas tão particulares, estes estrangeiros que são os universitários e os professores do ensino público fundamental se teriam frequentado durante três anos. Tendo este panorama sócio-

histórico singular em mente, a observação de uma das pesquisadora coloca em perspectiva prática essa rede de interesses e de forças na qual se insere a pesquisa:

É uma imposição assim, no sentido de que o grupo de pesquisa tinha um objetivo e procurava um espaço pra trabalhar... então eles encontraram uma escola que atendia os pré-requisitos e eles foram desenvolver o trabalho... então nessa pesquisa não foi assim o interesse daquele grupo que tinha uma necessidade que veio buscar a universidade ajudar, mas foi o grupo (da pesquisa) que chegou com o objetivo de ajudar sem saber se eles queriam ser ajudados; a imposição é nesse sentido. (Geisa)

Essa aproximação que a pesquisa e a escola Ferreira pretenderam mostra quanto e como esses lugares, esses parceiros “obrigados” estão atravessados por poderosas relações de poder e de saber. Antes de abordá-las, não mais na sua dimensão de entidades engajadas, mas no quadro dos encontros e desencontros entre indivíduos, professores, gestores e pesquisadores, gostaria de apresentar, rapidamente, estes últimos, assim como evocar o que os animou quando se implicaram na pesquisa, através de trechos extraídos das entrevistas que fiz com eles.

#### **4.2 Pesquisadores engajados**

Como indica o nome, a pesquisa guarda-chuva abrigava e se articulava em torno de oito projetos de pesquisa individuais que, exceto pelo meu, tinham a ver com um dos três eixos definidos desde o início: eixo das práticas pedagógicas; eixo linguagem escrita e o eixo gestão escolar. Dentre esses oito projetos, seis, entre os quais o meu, estavam sendo desenvolvidos por estudantes do doutorado em educação e dois por estudantes do mestrado do mesmo programa.. Exceto meu trabalho de tese, que se assemelha a uma pesquisa qualitativa "clássica", os sete outros projetos são pesquisas-ação de tipo participativa. Três deles tratam das práticas de leitura, três outros se interessam pelas práticas pedagógicas, uma tese é dedicada à questão da gestão escolar, e a minha investiga as relações de poder-saber em ação nessa experiência de construção de uma escola inclusiva. Como expliquei rapidamente acima, cada um dos estudantes pesquisadores tinha de dividir seu tempo entre seu projeto de estudo próprio e as atividades definidas em grupo

dedicadas à pesquisa geral. A esses oito estudantes pesquisadores, acrescente-se a coordenadora/responsável pela pesquisa geral e um professor visitante canadense, também responsável pela coordenação do projeto assim como por seu acompanhamento teórico e metodológico. Desse modo, é uma equipe de pesquisa constituída por dois homens, estrangeiros, e oito mulheres, se beneficiando de uma dupla respeitabilidade e legitimidade (do ponto de vista bourdieusiano) de docentes universitários (exceto eu) e de intelectuais, produtores de saberes e de verdades sobre a educação, a pedagogia, em geral, e sobre a educação inclusiva, em particular.

Se a pesquisa guarda-chuva apareceu em condições sócio-históricas particulares, o que motiva, e sobretudo como cada um dos pesquisadores envolvidos nela se posiciona e se investe na sua relação com os co-pesquisadores/práticos, não pode ser desligado das condições sociopolíticas e históricas que contribuíram com o seu vínculo com a educação escolar pública, mas também com as suas relações com o saber e o poder. No quadro dessa experiência de co-construção de uma escola inclusiva, os estudantes pesquisadores estão implicados numa dupla dimensão, como já evoquei acima: coletiva, através da sua participação na pesquisa guarda-chuva; e individual, através do desenvolvimento da sua própria pesquisa, com vistas à obtenção do título de mestre ou de doutor em educação. Isso remete à sua postura singular que faz com que cada um tenha de lidar com uma dupla relação de poder e saber: como o saber teórico (e também profissional dos pesquisadores que são todos pedagogos), a verdade da qual são portadores, e o poder dos pesquisadores vão provocar uma mudança na situação atual da escola? Por outro lado, de que poder o saber obtido pela experiência e a verdade deduzida dela, vão creditar o pesquisador no seu percurso acadêmico? Como os pesquisadores vão combinar, negociar essa busca de resolução de problemas dos outros (supostamente da escola, dos professores em situação de tornar-se mais inclusivos) com a busca de benefícios próprios (com a obtenção de um diploma do ensino superior)? Em outras palavras, que efeitos de poder e de saber podem ser esperados, ao nível de uma pesquisa pessoal, com o fato de interferir num problema de política pública, no quadro de uma pesquisa-ação coletiva e participativa? De que maneira, essa dupla dimensão coletiva e individual da pesquisa-ação inscreve-se numa rede de relações de poder-saber que, tanto

determinou suas condições de aparecimento (a pesquisa) quanto encontrou as condições do seu desenvolvimento nela (a rede de relação de poder-saber)? Afinal de contas, de que se trata, nessa relação entre universitários e docentes do ensino fundamental, senão da posição, política, dos pesquisadores / intelectuais em relação àquele processo de transição entre escola tradicional e escola inclusiva e àqueles profissionais que têm que executá-lo? De que se trata, senão da questão do engajamento deles, do que significa engajar-se num tal projeto?

Vimos, na parte anterior, que, com a melhor boa vontade do mundo, uma relação dialógica no quadro de uma pesquisa-ação colaborativa, não significa necessariamente uma relação de igualdade, nem garantia de participação democrática na construção dos saberes inclusivos. Muitas vezes, durante minhas observações de campo, constatei, e de maneira gritante, o quanto, por exemplo, a fala dos universitários tinha um peso enorme durante os momentos de reunião, de formação ou de balanço das atividades e ações desenvolvidas na escola. Docentes do ensino fundamental e pesquisadores não são iguais na produção da verdade. Em *A ordem do discurso*, Foucault mostra como nossas sociedades estabelecem os procedimentos de controle do discurso e instituem as instâncias (no total das quais se encontra a universidade) de rarefação dos indivíduos autorizados a produzi-lo ou a definir o que participa do verdadeiro ou do falso, quer dizer os regimes de verdade. Como nos lembra Foucault (2007, p.12), a verdade (científica) não existe fora do poder ou sem poder; os regimes de verdade são tanto manifestações de poder quanto auxílios da sua produção.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Os pesquisadores, como pensadores/experimentadores da inclusão<sup>81</sup> fazem parte daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

---

<sup>81</sup> A grande maioria dos universitários - professores ou estudantes - envolvidos na pesquisa já produziram vários artigos sobre a questão, participaram da redação de livros, de eventos nacionais ou internacionais sobre o tema e certos constituem referências em termos de educação inclusiva.

De perto ou de longe, eles fazem parte dessas vozes que, supostamente, fizeram ouvir a dos excluídos do sistema escolar; eles contribuem para difundir o ideário da inclusão, a definir, mais ou menos, as normas das práticas inclusivas adequadas. Foucault (op. cit., p.9) explica que, com a contemporaneidade, apareceu um novo modelo do intelectual e, com ele, um novo modo de ligação entre teoria e práticas foi estabelecido. O intelectual "específico" de Foucault, ao invés do intelectual "universal", trabalha em condições e setores determinados por suas próprias condições de trabalho ou de vida (moradia, universidade, relações familiares, etc.). Dessa maneira, inscreve-se em lutas reais, concretas, cotidianas que lhe fazem ganhar uma consciência imediata das lutas. Ele ocupa uma posição específica que está ligada às funções gerais do dispositivo de verdade em circulação em nossas sociedades.

Em outras palavras, o intelectual tem uma tripla especificidade: a especificidade de sua posição de classe (pequeno burguês a serviço do capitalismo, intelectual "orgânico" do proletariado, etc.); a especificidade de suas condições de vida e de trabalho, ligadas à sua condição de intelectual (seu domínio de pesquisa, seu lugar no laboratório, as exigências políticas a que se submete, ou contra as quais se revolta, na universidade, no hospital, etc.); finalmente, a especificidade da política de verdade nas sociedades contemporâneas. (FOUCAULT, op.cit., p.13)

O trecho anterior, da coordenadora da pesquisa, quando justifica e assume plenamente seu envolvimento político a favor da escola pública e do dever de acompanhamento nesse processo de inclusão que a universidade tem em relação a ela, participa do esclarecimento do seu posicionamento em função de certas das especificidades do intelectual apontadas por Foucault. O trecho seguinte, de outra universitária (Viviana), mostra, também, o quanto essa maneira de enxergar os problemas reais, do cotidiano do ensino, enraíza sua posição de intelectual numa luta concreta e delimitada:

Então, eu acho que eu vejo como uma identidade forte e profissional, primeiro uma identidade grande, profissional, pela temática, segundo uma oportunidade de contribuir com a rede que é um espaço profissional que eu optei, que eu escolhi, eu acho que ainda é um problema muito serio o analfabetismo escolar nas redes publicas do Brasil, não diria nem só de Fortaleza, então eu me encontro nesse sentido, devido também à minha historia profissional de ter sido alfabetizadora, ter sempre trabalhado nessa área da alfabetização, então assim eu me enxergo puramente identificada com a temática, e assim, as outras temáticas que também envolvem esse projeto, tanto gestão como pratica que para mim são temáticas interdependentes e complementares... eu acho que ela ajuda a entender melhor todo esse contexto da escola, esse contexto no sentido de enxergar



a diferença, a diversidade e dentro dessa diferença pensar a não-aprendizagem

Existe um combate pela verdade, ou ao menos "em torno da verdade" como escreveu Foucault<sup>82</sup> no qual o pesquisador/pensador da educação inclusiva fica "em tensão". Se, de um lado a posição de universitário pesquisador impõe - de fato, e apesar da melhor vontade de participação/parceria na produção do conhecimento - a supremacia da sua posição de detentor da verdade científica sobre o saber prático do docente de ensino fundamental, sua posição de intelectual "específico" se apoia, se fundamenta, também, sobre motivações pessoais fortes ou militantes que despertaram uma vontade importante de envolver-se na causa da educação, da escola pública ou da inclusão a favor dos grupos sociais mais vulneráveis. Muitos pesquisadores entrevistados abordaram direta ou indiretamente isso, como elemento motor do seu investimento "político", "filosófico", na pesquisa. Assim, esta colega se envolveu na pesquisa em educação:

Porque a escola, da forma como ela está, por exemplo, as políticas públicas, a ação pública pela educação não atende da forma que é pra ser... eu sou funcionária da secretaria da educação e a gente tem a sensação de que tudo é feito pra não dar certo. A gente diz lá, brincando: se puder facilitar não facilite complique... então assim, as próprias decisões que são tomadas, as questões como são conduzidas, os problemas como são conduzidos, eles não são conduzidos de uma forma que na escola isso vá chegar satisfatoriamente... então, assim, o viés político tem uma preocupação e infelizmente não é o foco da preocupação que precisaria a escola, pegando só a escola, como locus cada escola no aspecto micro... a escola tem "n" problemas pra vivenciar e no meio de tudo isso não consegue se desprender das praticas que eu não gosto de chamar de tradicionais... porque elas não são tradicionais porque, se elas fossem no mínimo praticas tradicionais, nós teríamos uma escola pelo menos com o processo de ensino... mas assim hoje a escola está esvaziada de ensino e ela ta perdida no meio de todos os seus problemas. (Beatriz)

Falando do seu envolvimento na pesquisa, esta outra pesquisadora (Elisa) estabelece uma comparação, que faz muito sentido para ela, entre a escola Ferreira e o Brasil desfavorecido:

Então, ela seria de uma certa forma o retrato do Brasil mais excluído... nós temos naquela escola, eu acho que é uma amostra assim muito rica, muita autêntica do que a gente viveria no contexto de Brasil, cujas condições

---

<sup>82</sup> Foucault precisa: entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer "o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder"; entendendo-se também que não se trata de um combate "em favor" da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha. É preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de "ciência/ideologia", mas em termos de "verdade/poder". (FOUCAULT, op.cit., p.13)

sócio econômicas são as mais desfavorecidas e as que mais propiciam a questão da exclusão... porque o sujeito ele acaba sendo excluído ou porque a escola não abre as portas pra ele; porque não garante a matrícula ou porque faz a matrícula mas ele não se adequa a cultura escolar e ele acaba sendo excluído do mesmo jeito... então acho que ali é um retrato vivo; eu acho que ela reproduz muito bem o que a gente vê em qualquer outro lugar do Brasil... não é uma escola que se diferencie muito, pelo contrario...

Abordando sua motivação para entrar na pesquisa, esta outra universitária (Geisa) ilustra como a questão da inclusão orienta sua reflexão:

Pra mim a inclusão, todas as pessoas de certa forma precisam de inclusão, em alguma situação da vida.. seja ela na situação econômica, social, psicológica, mas de certa forma algumas pessoas em alguns momentos elas precisam... então pra mim a inclusão, esse trabalho, essa sistemática que se vem fazendo é interessante... mas pra mim ele não deveria acontecer, as pessoas deveriam incluir pelo simples fato de respeitar o outro, e respeitar a diferença... mas eu penso que no momento é necessário se fazer esse trabalho, então eu me senti muito bem fazendo parte desse trabalho com a pesquisa...

A pesquisadora Elisa, já citada anteriormente, aponta o quanto a relação da escola pública como os pobres é problemática:

A gente percebe também a questão muito forte dessa dificuldade que os educadores brasileiros ainda têm em lidar com a criança da classe popular, e o preconceito também muito forte... dois tipos de preconceito que eu vejo que é, primeiro: eles não têm condições de aprender, porque um preconceito é da família desestruturada, desequilibrada, como se a família pobre fosse uma família desequilibrada, desestruturada, isso não é verdade...

Esses trechos remetem a uma reflexão de Marisa Vorraber Costa (op. cit., p.137) a propósito do envolvimento dos pesquisadores/intelectuais em pesquisas de tipo participativo:

Várias têm sido as indagações e as interpretações sobre a atuação das/dos intelectuais, mas parece que, de uma maneira geral, é reconhecida uma intencionalidade inequívoca dos/as mesmos/as na produção de conhecimentos a favor das minorias e dos marginalizados, na luta por democracia e justiça social. Essa tarefa, contudo, não tem sido efetiva sem ambiguidades e contradições.

No capítulo das ambiguidades frente a investimentos que sempre parecem animados apenas por motivos altruístas nas entrevistas que fiz com os membros do grupo de pesquisa, me parece interessante apontar os dois seguintes trechos, enquanto representativos, ao meu ver, daquela "tensão" que atravessa os pesquisadores. A primeira remete à dimensão ambiciosa da pesquisa e as suas

possíveis repercussões profissionais:

Então eu sinto assim que é um projeto de uma envergadura muito grande, que às vezes me parece que as pessoas que estão nela participando, que eu me sinto incluída, talvez não tenham a noção da dimensão que é um projeto como esse, em termos de possibilidades e de transformação... então isso, às vezes, me deixa profundamente feliz por estar participando desse processo, que a meu ver é um processo histórico, deveras importante profissionalmente para todos que estão ali participando, mesmo com toda as dificuldades que a gente sabe que a gente tem enfrentado... (Viviana)

A segunda, cujas palavras e expressões deixam transparecer as relações de poder-saber em ação, evidencia o lado, talvez ilusório da colaboração, ou pelo menos interroga as condições dessa vontade de participação, sobretudo quando os interesses de uns e dos outros não parecem os mesmos:

Eu não sei se a gente utilizou todas as estratégias possíveis para conseguir contar com a colaboração assim efetiva das pessoas que participam... eu acho que a gente direcionou mais do que a gente contou com a parceria das pessoas da escola. Porque, para mim, na pesquisa colaborativa, os dois lados estão comprometidos: cada um tem que a partir dos seus interesses... então inicialmente, o interesse foi da pesquisa de chegar à escola... a escola não pediu pra que alguém chegasse lá pra fazer qualquer tipo de trabalho... mas uma vez que foi aceita, eu não sei se todos os investimentos foram feitos pra dizer assim, bom, agora o problema é de vocês... quais são os anseios da escola o que nós podemos fazer... eu acho que a gente foi com um trabalho já muito pronto... (Geisa)

Este último trecho parece interessante na medida em que, muitas vezes, a inclusão foi apresentada, nos discursos cotidianos dos pesquisadores, nas conversas entre eles e os professores e nas entrevistas, como sendo de interesse de todo mundo: tanto dos pesquisadores como dos profissionais da escola, sem falar dos alunos com e sem deficiência. Com efeito, se os pesquisadores ficam animados pela promoção, por uma forma de militantismo, geralmente desprovido de interesses pessoais, os professores têm de se envolver numa orientação política inclusiva em relação à qual nunca foram consultados, que vem de cima para baixo, de fora para dentro. Para viverem "bem", ou melhor, este período de transição, para se adaptarem a uma nova realidade escolar e pedagógica, eles têm que encontrar sentido, ânimo numa coisa que ainda fica bem exterior a eles. Trata-se, portanto, de uma relação de força, mesmo que limitada, talvez, à força da sedução intelectual, à força carismática dos pesquisadores, mesmo que animada pelas melhores intenções do mundo, para "impor", fazer receber, como "desejável" algo que não foi percebido

assim pelos professores encarregados de executar a "inclusão". No sentido foucaultiano, bem se trata de "exercer uma ação sobre as ações" alheias, por parte de intelectuais inseridos numa "tensão" que tem a ver com "garantir a educação (básica?) de Todos, pela promoção da escola (pública?) inclusiva", mas sem colocar aquela difícil equação em perspectiva com as condições sociopolíticas que determinaram o surgimento do ideário inclusivo; sem desistir dessa forma de pudor asséptica frente às questões de interesse pessoal, de promoção social, de mais-valia em termos de visibilidade acadêmica e de poder pelo saber.

É desse jogo de força/sedução que vai tratar a segunda parte deste estudo etnográfico sobre as relações de saber-poder em ação na escola Ferreira. Assim, tratarei de abordar, descrever, no cotidiano, esse jogo entre relações de saber e estratégias de poder; como as estratégias de imposição de um modelo designado como "desejável" pela sedução do saber se confrontam com a sedução das estratégias de apropriação e/ou de resistência.

## Capítulo 6

### Pesquisa e diversos níveis de dominação

#### 1. Chamadas de atenção e pesquisador constrangido

Depois de ter apresentado as duas entidades parceiras da co-construção da inclusão na escola Ferreira, volto a esse dia "ideal", que evoquei na primeira parte deste estudo etnográfico. Esta quarta-feira, 17 de outubro de 2007, precisamente, constitui um dia "ideal" no sentido de que é representativo da "rotina" que se estabeleceu naquela instituição escolar com a presença do grupo da pesquisa. Neste dia "ideal" posso me apoiar para descrever, abordar as relações, tais como as vivi e percebi - com todas as limitações "sensori-interpretativas" de qualquer observador - entre os profissionais da escola e os membros da pesquisa "Gestão da Aprendizagem na Diversidade". É um dia "ideal" porque, a partir dele, vou poder descrever o que observei, as reflexões que me vieram à mente, a partir das atividades cotidianas desenvolvidas entre os professores e os universitários, e que posso relacionar também com outros momentos mais formais (momentos de formação coletiva ou de reunião), ou mais excepcionais (momentos festivos). Um dia "ideal", também, porque foi marcado por um "pequeno" incidente cujas implicações certamente passaram despercebidas para outros membros da pesquisa presentes ou estes não sentiram o mesmo impacto, mas o fato é que me deixou um certo sentimento de desconforto, assim como foi o caso para uma das protagonistas nele implicadas. Um dia "ideal" porque, a partir daquele momento, daquele incidente, tomei consciência, corporalmente e emocionalmente, que não se escapa aos efeitos constrangedores de uma pesquisa, às relações de poder-saber implicadas na busca do conhecimento. O observador, que achava que poderia ficar numa certa exterioridade, naquela "neutralidade" que serve de biombo à vontade de saber. Nas *Regras do método sociológico*, Durkheim ilustra como a pena, a sanção, permite abordar sociologicamente certa taxa de crimes como um fenômeno normal numa sociedade como a nossa. Em uma perspectiva um pouco similar, tomei consciência

do quanto um incidente, tal como o que vou relatar, pode iluminar a realidade cotidiana da pesquisa.

Naquela quarta-feira no início da tarde, eu estava sentado numa das grandes mesas do pátio coberto da escola, com Beatriz e Isabel, duas colegas pesquisadoras. Alguns minutos antes da chegada delas, e em várias ocasiões nas semanas precedentes, perguntei à professora Denise se ela concordava em ser entrevistada por mim. Não tinha recebido ainda um acordo franco e definitivo e nem tinha, também, recebido uma Resposta negativa, mas, até então, não tínhamos marcado ainda um horário para a entrevista. Sempre ficou claro entre os profissionais da escola e eu que não tinha qualquer obrigação por parte deles de aceitarem ser entrevistados. Sempre deixei aberta essa possibilidade, sem que ninguém tivesse de justificar seu desacordo. Aliás, das vinte e seis professoras com que conta a escola, quatro não quiseram ser entrevistadas por mim.

Naquela quarta-feira à tarde, então, estava conversando com minhas duas colegas pesquisadoras quando a professora Denise, a quem desejava entrevistar há muito tempo, veio se juntar conosco. Espontaneamente, e na frente das minhas colegas, perguntei se ela teria disponibilidade para uma entrevista naquela tarde. Senti nitidamente que ela passou por um momento de indecisão, pois ali estava colocada "contra a parede". A essas alturas, eu já estava interpretando suas Respostas vagas, seus adiamentos regulares como uma forma de fuga ou de resistência. Como sempre, o que observei naquele dia é que se ela não se opunha claramente à idéia, também não demonstrava entusiasmo, pois argumentou que já tinha marcado um encontro, à tarde, com Isabel. Logo, minha outra colega, Beatriz, dirigiu-se a ela de uma maneira que achei bastante seca: *"mas, Denise, não tem qualquer problema; Rémi pode começar a trabalhar contigo agora e podemos nos organizar para que Isabel possa te entrevistar mais tarde. Além disso, não se esqueça que você assinou um contrato, no qual se comprometeu a participar de tudo que tem a ver com a pesquisa!"* Esta última advertência teve um efeito determinante sobre Denise que se recolheu sobre si mesma, dizendo, com um visível desconforto: *"certo, certo; tá certo"*. Se, de um lado, fiquei satisfeito na perspectiva de poder avançar meu trabalho, também fiquei bastante atrapalhado pelo tom seco da minha colega e pelo fato de ter provocado, involuntariamente,

certo desconforto na professora. Além disso, percebi o quanto meu poder era limitado frente àquela professora, pois precisei da ajuda da minha colega para realizar a entrevista que havia solicitado há já bastante tempo.

Foi de má vontade que a professora Denise concordou com a entrevista. Foi, então, bastante fria. Embora consciente da minha situação de estrangeiro e das minhas limitações linguísticas, ela não se privou de falar muito rapidamente comigo e com a voz abafada. Provavelmente, encontrava assim uma oportunidade de reafirmar uma posição simbólica mais valorizadora e mais firme para ela, em relação à equipe de pesquisa, que, naquele momento, eu representava. Ela sabia o que eu queria dela, isto é, informações para a minha pesquisa. Contra a parede, não podia fugir ou desistir de conceder a entrevista; mas nada a poderia impedir de falar como queria, no ritmo que queria. Se naquele contexto o universitário/pesquisador possui certo poder, o entrevistado também não fica sem recursos. Dele, da sua boa vontade, da sua capacidade de abertura e de colaboração depende a quantidade e a qualidade das informações necessárias ao avanço do nosso trabalho. Ele pode manipular o seu discurso, impor um ritmo, um tipo de vocabulário hermético, tipicamente regional; ele pode fazer-se de rogado, dando assim à informação revelada um caráter de dádiva, de preciosa concessão que deixa o receptor, suposto beneficiário, com um sentimento de mal-estar, de dever de dívida. Ele pode negociar, emitir as informações a conta-gotas; com uma parcimônia sabidamente calculada, enchendo a entrevista do sentimento, da ameaça sempre possível, e sutilmente em suspensão nos meandros da sua fala mais ou menos controlada, que ele pode deixar o pesquisador “na mão”. Ele sempre pode adiar o momento tão desejado da entrevista, medindo assim, com certo sentimento de poder, a necessidade que se tem dela; ele pode suscitar o desejo que ele pode logo castrar “na origem”. Através dos seus adiamentos perpétuos, da sua fala voluntariamente caótica e “cearencizada” (sentido de utilizar palavras e expressões próprias ao Ceará que teria muitas dificuldades para entender) ao extremo, é tudo isso que a professora Denise, ferida no seu orgulho, quis me significar; é esse poder que, potencialmente pode tornar-se uma espada dirigida contra a arrogância do pesquisador; foi esse poder de quem se deseja algo que quis me mostrar. Essa entrevista teria um preço, assim como o fato de tê-la pressionado. O problema de me adaptar, ou não, a este ritmo, a essa tensão entre dar, reter a informação e

brincar com os nervos do outro era meu. Precisei, então, usar ao mesmo tempo de certa diplomacia, de certa firmeza e perseverança para acalmar o jogo e terminar esta entrevista da maneira mais agradável possível para nós dois.

No quadro das nossas atividades, várias vezes, assisti, tanto de maneira coletiva quanto individualmente, a essas chamadas de atenção direcionadas a diversos profissionais da escola, a propósito dos compromissos assumidos por eles quando aceitaram participar da pesquisa. Essas advertências, em termos de participação ou de colaboração foram enunciadas a pessoas cuja atitude não parecia implicada ou disponível o suficiente em relação aos imperativos da pesquisa. Por exemplo, uma situação desse tipo aconteceu também entre a professora Maria e Marta, outra colega do grupo de pesquisa. Quando terminei de entrevistá-la, Marta lhe pediu para consagrar-lhe alguns instantes para fazer uma entrevista sobre as atividades que ela desenvolvia na sala de informática da escola. Já era final da manhã e, visivelmente, a professora Maria não tinha mais disposição nem vontade para atender a esse tipo de demanda, visto que acabara de passar perto de duas horas comigo durante as quais ela já abordara aquele assunto, dentre outros. A professora Maria perguntou se eu não poderia dar essas informações porque havíamos acabado de falar disso. Minha colega, então, respondeu-lhe, de maneira bastante incisiva, que ela não podia se esquecer de que havia assinado um contrato colocando-se à disposição da pesquisa. Percebi o constrangimento da professora Maria e a sua dificuldade de recusar o convite de Marta, sobretudo, talvez, porque durante a nossa entrevista eu lhe expliquei que ela não tinha qualquer obrigação de responder a todas as minhas perguntas. Com efeito, para mim, de um ponto de vista deontológico, uma entrevista de tipo semi dirigida deixa ao entrevistado a possibilidade de não responder ou de responder às questões da sua preferência. O ar se modificou na sala dos professores, onde estávamos: senti nitidamente a tensão se instaurando entre nós três. Tanto Marta manifestou um certo mal-estar devido ao fato de se ter revelado bastante autoritária, quanto me senti desconfortável por ter assistido aquilo; por ter tido a confirmação de que nossa posição de pesquisadores ativos e "colaborativos" ou de observadores participantes não nos poupava de inscrever-nos em relações de dominação; de participar dessas relações de dominação legitimadas pela vontade de saber, pela busca da "verdade científica".



## 1.1 Pesquisa e efeitos de dominação

Com efeito, por mais generosas que sejam as motivações do pesquisador, por mais neutra que deseje ser a posição de observador, a busca de compreensão de um fenômeno social, escolar ou cultural, não deixa de reproduzir relações de dominação, de poder-saber, para escrever como Foucault, intimamente ligadas às condições sociopolíticas ou históricas nas quais essa busca se inscreve e encontra sua justificação. Minha vontade de saber mais sobre as relações de poder-saber entre pesquisadores e professores me colocava numa posição de poder e de dominação sobre os outros, que sabem perfeitamente que não estava ali por acaso, por simples grandeza de alma, ou por vontade desinteressada de resolver um problema ético ou educacional. Porque meus ouvidos não somente escutavam, mas prestavam atenção, selecionavam; porque meu olhar não somente enxergava, mas observava, avaliava; porque minha boca não somente emitia as banalidades do dia-a-dia, mas questionava, interrogava; porque eu não apenas participava da convivência profissional do cotidiano, mas era também um pouco voyeurista; porque minhas deambulações tinham nada de casuais, mas participavam de uma estratégia de aproximação, de uma rasteira para obter as informações de que necessitava; porque meu sorriso não somente estabelecia o contato, mas, às vezes, era apenas superficial e parte de uma estratégia de sedução; porque minha atenção não somente me preparava contra os imponderáveis do cotidiano, mas se armava de tensão na busca dos fatos significativos; porque minha mente não somente tratava o fluxo de percepções, mas julgava, analisava, avaliava, e formulava hipóteses, criava pontes entre diversas teorias; porque meu cérebro não somente absorvia emoções, mas tornava-se frio órgão de computação a serviço da pesquisa. Porque, sob o pretexto de saber, de compreender, de participar de um momentinho de verdade científica, com forte mais-valia narcísica, meu corpo inteiro encontrava a legitimidade necessária e suficiente para tornar-se corpo-interface, corpo-espião, corpo-registro, instrumento de conhecimento, arma dedicada à busca do saber, máquina de coleta e de tratamento das informações, meio de pressão exercida sobre o outro de quem quero obter informações. A partir de um outro ponto de vista, Cardoso de Oliveira (1998, p.23) bem ilustra a assimetria existente entre etnólogo e informante, deixando claro a relação de poder e de dominação assim estabelecida:

No ato de ouvir o "informante", o etnólogo exerce um poder extraordinário sobre o mesmo, ainda que pretenda posicionar-se como observador o mais neutro possível, como pretende o objetivismo mais radical. Esse poder, subjacente às relações humanas - que autores como Foucault jamais se cansam de denunciar - já na relação pesquisador/informante desempenhará uma função profundamente empobrecedora do ato cognitivo: as perguntas feitas em busca de Respostas pontuais lado a lado da autoridade de quem as faz - com ou sem autoritarismo -, criam um campo ilusório de interação.

Assim como sua colega Denise, a professora Maria teve de se submeter à injunção da minha colega e aceitou fazer uma outra entrevista com ela. Tanto na ocasião de algumas advertências enunciadas coletivamente, quanto nesses dois casos individuais, mais especificamente, fiquei bastante constrangido. Parecia-me que aquilo era tanto uma forma de infantilização quanto de expressão de uma autoridade desnecessária que, para mim, pouco tinha a ver com a vontade colaborativa, de co-construção da inclusão proposta pela equipe de pesquisa. Se fiquei ainda mais constrangido com o que aconteceu com as professoras Denise e Maria, foi porque existia uma defasagem entre meus princípios deontológicos de pesquisador e os dos meus colegas, certamente devido à natureza e às exigências diferentes dos nossos trabalhos respectivos. Com efeito, sempre deixei aos profissionais da escola a liberdade de não participar das entrevistas ou de não responderem às questões. Por outro lado, empreendendo uma pesquisa qualitativa "clássica" em educação, de tipo "etno-filosófica", privilegiando os métodos da observação participante e das entrevistas semi dirigidas, nunca me senti submisso às mesmas pressões, obrigações de resultado como certamente era o caso dos meus colegas engajados numa pesquisa-ação. Como eu não estava trabalhando no quadro de uma pesquisa deste tipo, animada por uma vontade e ambição transformadoras, não me sentia implicado da mesma maneira que meus colegas. Podia ficar mais livre para observar as relações de poder-saber pelo que elas são e não no sentido de modificá-las para tornar a pesquisa-ação, o que me situaria na mesma perspectiva do grupo. Diferentemente dos outros, meu projeto de pesquisa não se encaixava na definição inicial da pesquisa geral e não alimentava e/ou condicionava diretamente as orientações e a articulação do projeto global, assim como foi o caso das investigações individuais sobre as mudanças necessárias em matéria de organização, de gestão escolar ou de práticas pedagógicas voltadas à

problemática da inclusão. Beneficiava-me de uma independência relativamente importante em relação à pesquisa guarda-chuva. Não posso esconder que isto me dava certo poder: pelo menos o poder de me organizar como sempre quis; o poder de estar menos "controlado" do que os outros, através da colocação em prática das escolhas estratégicas feitas em equipe, sem que isso significasse que tivesse qualquer poder sobre eles. Mas havia, sim, o poder de distanciamento crítico sobre as condições de efetuação das orientações escolares inclusivas, que sempre pude reivindicar e expressar no seio da equipe de pesquisa; o poder de me subtrair a uma certa pressão devido à interdependência existente entre a pesquisa guarda-chuva e a maioria das pesquisas individuais que abrigava e das quais se nutria. Com efeito, como já evoquei, se estas últimas constituíam uma peça do dispositivo - se poderia dizer uma "peça de transmissão" - porque através delas, e num nível "micro" e específico, se colocava em ação e em prática um dos eixos, um dos aspectos do projeto global a ser experimentado na perspectiva da inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas. Mas, ao mesmo tempo, elas estavam condicionadas pelo ritmo próprio da pesquisa geral que definia, através notadamente das reuniões semanais, as prioridades do momento a serem experimentadas ou implantadas, o que, as vezes, não deixava de gerar tensões entre interesses da pesquisa geral e interesses próprios dos pesquisadores. Assim, uma das minhas colegas de pesquisa explica:

eu percebia alguns desconfortos; e esses desconfortos, também, me parece que eram muito em função dos objetos específicos que seriam objetos das teses, dissertações... que as pessoas estavam ali... ao mesmo tempo em que elas eram colaboradoras de um projeto maior, elas tinham questões delas... de produção de conhecimento... que em algum momento, eu acho que algumas pessoas do nosso grupo, elas se sentiram incomodadas em relação a esse seu poder de decidir, de definir o que eu vou usar ou o que não vou usar... porque eu tenho que esperar isso tudo do outro? Eu acho que isso foi sentido, e como isso foi sentido, nós tivemos algumas reuniões muito, muito complexas em termos de sentimento... como era dito... olha a tese é minha, eu defino, eu decido... porque eu tenho que ficar escutando vocês? Isso não foi dito, mas ficou impondo, eu acho... e esse impondo, me parece, traduz um pouco essa falta de autonomia de alguns pesquisadores na sua produção intelectual... autônomo de seu objeto de conhecimento...(Viviana)

Como os pesquisadores tinham, de certa maneira, um dever de fidelidade/lealdade, e, assim de dedicar prioritariamente o seu tempo à pesquisa geral, de seguir o planejamento das atividades dela, isso, às vezes, provocava

tensões entre imperativo geral de resultado e de êxito e necessidade particular de colocar à prova as hipóteses e os protocolos das teses individuais<sup>83</sup>. Assim, como ilustra a responsável pela pesquisa:

Eu acho que uma coisa positiva nesse grupo é que todo mundo estava implicado, embora existisse sempre uma dificuldade muito grande entre o limite, entre o que é meu particular e o que é do grupo. Eu senti muito essa dificuldade nas pessoas do doutorado, nas orientadas que ficavam muito nesse conflito entre "eu estou perdendo tempo porque eu estou trabalhando no grupo"... isso aconteceu muito com algumas pessoas...(Elisa)

Como vimos, o projeto que deu lugar à pesquisa guarda-chuva foi escolhido porque avançava um certo número de garantias, em termos de saber-fazer e de credibilidade da equipe. Ele sugeria uma metodologia propícia à transformação da escola em ambiente mais inclusivo. Ele apresentava, para a comissão de seleção dos projetos, as condições para que essa orientação escolar inclusiva passasse do estado de texto de lei à realização efetiva da política pública afirmativa. Dentre essas condições, tinha, como já evocado acima, a realização de um certo número de trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, artigos, eventos com caráter científicos, etc.), a elaboração de certos produtos didáticos (métodos, livros teóricos, relatórios / testemunhos de experiência, kit de leitura, etc.), todas essas coisas sendo percebidas como meios e garantias de efetuação de uma ação política em relação à qual, de fato, poucas pessoas, lá, nas instâncias de decisão, tinham uma idéia das dificuldades de realização, de desenvolvimento, de advento no terreno mesmo. Estabelecer, ratificar uma nova política educacional - a inclusão escolar de todos - é uma coisa; mas a sua realização prática, efetiva, sobretudo num país no qual, até agora, isto nunca foi realmente uma preocupação, é outra coisa. Então, a escolha de um projeto experimental participa de uma forma de aposta que engaja tanto a credibilidade da comissão de seleção/CAPES/SEESP quanto a da instituição de ensino superior escolhida. E isto, claro, provoca tensões e uma pressão generalizada. Uma vez que se existe uma vontade de incluir, também existe uma vontade de alcançar o êxito, o que sempre produz certa angústia.

Durante esses dois anos e meio que acompanhei e participei dessa experiência, várias vezes, durante as nossas reuniões semanais, a questão da

---

<sup>83</sup> Mais adiante, terei a oportunidade de desenvolver melhor esses aspectos, como participando de um dispositivo estabelecido pela pesquisa

operacionalização, da eficácia das nossas estratégias e metodologias de implantação da inclusão foi objeto de grandes preocupações. Algumas vezes, aliás, eu disse nessas reuniões que, ao meu ver, se uma pesquisa-ação persegue uma perspectiva transformadora das práticas ou dos problemas, não tínhamos, porém, obrigação de resultados positivos, ainda mais frente a uma mudança de paradigma educacional, que implicaria profunda transformação das mentalidades em relação à aceitação da alteridade, se nos referirmos aos textos portadores do ideário inclusivo. Mas, o dinheiro público engajado, a ambição mesma do projeto, a responsabilidade e a credibilidade da universidade implicada na realização da experiência, assim como a de certos peritos da inclusão da equipe de pesquisadores, não foram alheios a essa propensão a pressionar os profissionais da escola.

Por outro lado, preciso deixar claro que, se às vezes, e por causa da natureza mesma da minha própria pesquisa, eu deixo passar a impressão de me situar em exterioridade em relação à pesquisa guarda-chuva, tal impressão é só serviria para sossegar o pesquisador que sou na minha ilusão de que não fazia parte dos "pressionadores" de informantes, dos "caçadores" de informações com vistas à realização, para as "melhores razões do mundo", da inclusão e do seu próprio projeto acadêmico. explica Foucault, entre poder e saber, entre pesquisador e seu objeto de conhecimento, não existe exterioridade. Um e outro funcionam em complementaridade, em rede, um e outro encontram legitimidade e apoio nas condições mesmas que deram luz à sua emergência no campo das pesquisas educacionais. Membro da pesquisa geral, eu era plenamente. A este título, se para mim a pesquisa que estava fazendo sobre as relações de poder-saber entre os parceiros envolvidos na experiência representava uma oportunidade de explorar melhor as reflexões de Foucault sobre as técnicas de poder disciplinar, as questões de biopolítica relacionadas à nova perspectiva educacional e minhas próprias questões em relação ao poder e ao saber, de nenhum modo minha pesquisa ficava separada da pesquisa guarda-chuva. Apesar de não inscrever-se numa pesquisa-ação e, então, de me deixar relativamente emancipado de toda preocupação de resultado num nível individual, um dos seus objetivos esperados, pelo menos pela pesquisa guarda-chuva, era uma melhor compreensão dos eventuais fenômenos de resistência à inclusão ou à experiência dos peritos na escola, por parte das professoras. Minhas investigações contribuíram, em certa medida, para "desvelar"

as propensões "oposicionistas", a resistência, de certas professoras, com vistas a superá-las, ou melhor, ajudar a superá-las; com vistas a obter delas uma melhor adesão ao projeto. Aliás, no relatório final do PROESP (p. 7), meu projeto de pesquisa, que aparece incorporado ao eixo "Gestão escolar", está formulado da seguinte maneira:

O estudo do processo de resistência às mudanças está sendo desenvolvido em uma tese de doutorado que objetiva descrever os efeitos que as práticas discursivas e educativas sobre a inclusão geram no seio desta escola. A tese também aborda uma leitura dos mecanismos e desafios em jogo nestas estratégias de apropriação/recomposição das práticas e discursos diferenciados.

Ao mesmo título dos outros, mas com outras modalidades práticas de investigação e implicação, eu fazia parte daquelas pessoas, daqueles pesquisadores que, "convencidos da legitimidade<sup>84</sup> e da necessidade ética, humana, social, etc." da inclusão, estavam exercitando a dominação, ou para escrever como Foucault (2007; *Foucault de Deleuze*, 2006), *exercendo uma ação sobre as ações alheias*.

Naquela quarta-feira, 17 de outubro de 2007, perdi, de certo modo, a ingenuidade que me deixava com a ilusão de que, observando com uma distância respeitosa as relações de poder-saber entre os participantes da experiência, ficaria imune ao exercício da dominação sobre os outros. Essas chamadas de atenção, das quais fui um participante passivo, mas das quais retirei benefícios em termos de obtenção de informações, me deixaram mais constrangido porque numerosos elementos da minha trajetória pessoal me tornaram particularmente sensível às questões de dominação e poder. Ali, naquele dia, tomei consciência, fisicamente, corporalmente, de quanto o observador dificilmente escapa ao seu meio de origem, e nem escapa também do espaço social que está observando e no qual está atuando.

---

<sup>84</sup> Se cada um de nós estava convencido do interesse, pelo menos, da importância da realização da inclusão, claro que cada um estava animado por razões pessoais, sociais, políticas próprias, cujas motivações, certamente e honestamente, nem sempre ficavam animadas por mera bondade, grandeza de alma, devido aos percursos, às histórias, ao hábito e às trajetórias de vida de cada um, e sem que isso, aliás, signifique que não tinham legitimidade em se envolver nisso. Foucault, mas também Bourdieu e outros, nos demonstram que se inscrever num percurso acadêmico privilegiando a educação ou as ciências sociais nem constitui algo de neutro, nem escapa aos infinitos jogos de poder que atravessam e constituem os objetos dessas áreas e nem nos emancipam das condições sociopolíticas e históricas que orientaram nossas escolhas.

Em última instância, pode-se pensar que a pesquisa guarda-chuva, com todas as condições da sua emergência enquanto projeto piloto e com todas as pressões inerentes a este efeito de visibilidade, se inscreve numa relação de dominação cujo objetivo, mais ou menos percebido e assumido como tal, é, minimamente, obter a adesão ao ideário inclusivo, a uma orientação de política educacional para qual, objetivamente, os docentes nunca foram consultados. Por outro lado, e como ilustram os seguintes trechos dedicados às motivações de cada um em relação à pesquisa, a grande maioria dos pesquisadores entrevistados parece fortemente sensibilizada, engajada, implicada nas questões do direito à inclusão de todas as crianças à exclusão socio-escolar, ao acesso à escola pública e à melhoria das condições de aprendizagem.

Explicam, abaixo, os nove pesquisadores sobre o que os motivou a participar da pesquisa:

- eu acredito que o que me leva à pesquisa é exatamente essas inquietações... tentar entender porque que alunos não aprendem, por que, em determinadas condições, não aprendem, por que o aluno com deficiência não aprende; (Viviana)

- já meu mestrado também mapeava essa entrada desses alunos como estava na época após a LDB. Eu acho a inclusão algo legítimo... ela é justificada, legitimada pedagogicamente pelo desenvolvimento que proporciona a essas crianças; ela é justificada juridicamente, porque ela é legalmente, tem o aspecto legal que dá o suporte a isso, que dá a garantia, e pelo aspecto ético, o aspecto humanitário mesmo da questão ética como valor humano maior; (Beatriz)

- no doutorado, a minha idéia de trabalhar a gestão foi tentar ver a escola de uma perspectiva maior e ver também essa questão da inclusão para além da discussão da deficiência... pra mim, me incomodava muito o fracasso escolar, a exclusão de crianças que não tinham deficiência. Então, a minha questão hoje é essa, a minha questão quando eu falo de inclusão, eu estou falando de educação para todos, na verdade da inclusão de toda e qualquer criança na escola; (Marta)

- como é que eu vou desenvolver uma pedagogia que considere esses princípios da inclusão?. Porque eu não quero ver inclusão somente para as pessoas deficientes; eu acho que isso a gente precisou no primeiro momento, porque essas pessoas, você não via... não sei como era no seu contexto, lá, mas aqui, você não via... era raro você ver um deficiente na rua; essas pessoas eram confinadas. Então se levantou essa bandeira, e a exclusão social, a exclusão de raça, a exclusão de gênero, essa coisa que a gente trabalha muito nesse currículo oculto. (Juliana)

- para mim, todas as pessoas, de certa forma precisam de inclusão; em alguma situação da vida, seja ela na situação econômica, social, psicológica... mas de certa forma, algumas pessoas, em alguns momentos, elas precisam... então, para mim, a inclusão, esse trabalho, essa

sistemática que se vem fazendo é interessante; (Geisa)

- então esse para mim foi um dos principais desafios com relação à pesquisa; e com relação à temática, eu acho que ainda continua sendo o desafio da inclusão... é um desafio constante pro professor que está se formando. É aquela coisa, também, do sentimento de solidão que às vezes as professoras reclamam, que é um outro desafio da inclusão... a gente sabe que na escola pública, infelizmente, os professores ainda estão muito sós, e precisam de um certo apoio às vezes até com relação a coisas práticas; (Isabel)

- e aí, pensei: meu Deus, vou fazer, vou tentar um mestrado na minha área de educação, voltada pras práticas pedagógicas que atendam a toda e qualquer criança, que favoreçam a aprendizagem, engajamento, participação; que a criança, além de aprender a ler e escrever, se sinta bem na sala de aula na sua escola e tenha vontade de ir pra escola não só pela merenda, mas também por querer aprender, por querer estar, e por se sentir amado pela professora ou, pelo menos, respeitado; (Fernanda)

- voltando a falar da questão da minha motivação nessa pesquisa, tem uma outra questão que eu acho importante a gente abordar, que é a questão do princípio mesmo da inclusão dentro deste contexto de exclusão do Brasil, da população brasileira... nós temos uma sociedade na qual a escola ainda não é... só muito recentemente... eu diria nos últimos anos, talvez cinco anos... é que nós temos o acesso da escola garantido para todas as crianças... mesmo assim, você sabe que eu já disse que algumas ainda estão fora... deficiência, indígenas, etc... bom, a gente estava falando da questão do contexto da inclusão, então veja, aí eu já explico um pouco a minha implicação com essa história da inclusão escolar, porque muitas crianças ficam fora da escola e dentre as que ficam fora, são aquelas que são apontadas como tendo uma diferença que se destacam entre as outras; (Elisa)

- o que me interessa nessa pesquisa, o que particularmente me atraiu, foi principalmente a oportunidade de fazer estudos num contexto de abertura, nesse sentido em que no Canadá, no Québec, sempre tive de lutar para identificar campos de pesquisa... enquanto, aqui, sabia que encontraria um campo aberto, verdadeiramente disponível, com poucos constrangimentos... e isso oferecia oportunidades maravilhosas. Bem, no plano pessoal, tinha essa motivação do pesquisador interessado por descobrir o meio... explorar um meio bastante virgem ainda... poder descobrir este meio... ver todas as suas características, os limites... tornou-se também, para mim, um outro objeto de interesse... (Bento)

Não me parece exagero ou menosprezo, lembrar aspectos das cruzadas nessas explicações; parte desses pesquisadores assemelha-se a "cruzados" modernos da inclusão de todos, e, por isso, ficam impregnados de certa fé no poder emancipatório da educação, da escola pública. Há claramente algo da ordem da dimensão missionária nessa pesquisa, considerada tanto no seu nível coletivo quanto individual, que não fica alheio à produção de efeitos de "pressão", de dominação sobre o outro que a gente gostaria de encontrar conquistado pela causa da inclusão. Aliás, muitas vezes, foi evocada a questão da mudança das mentalidades como base mínima para estabelecer qualquer processo de mudança



em direção da inclusão das crianças com dificuldades.

## 1.2 Modos de dominação weberianos

A tipologia weberiana da dominação legítima pode iluminar e permitir melhor entender o que está em jogo nesses efeitos de dominação que atravessam, que acompanham essa vontade de incluir afirmada pelos pesquisadores. Antes mesmo de apresentá-la rapidamente, vale a pena apontar que uma tipologia constitui uma acentuação artificial, instrumental do real, mas isso permite aproximar-se dele, da realidade, de um modo compreensivo. Por outro lado, muito raramente acontece que a atividade, particularmente a atividade social, oriente-se, divida-se unicamente a partir de um ou outro desses tipos de dominação. A realidade social dos efeitos de dominação, inerentes a qualquer situação de aprendizagem ou de formação, parece bem mais complexa e não se deixa conter numa só categoria. Pelo contrário, geralmente, esses tipos de dominação aparecem entrecruzados uns nos outros, permitindo raramente que se tenha um quadro puro e bem delimitado, mas sobretudo uma rede de laços sutis e complexos. Além disso, essas diferentes formas de orientações, de modo algum constituem uma classificação completa que pretenderia dar conta das orientações possíveis da atividade social. São simplesmente tipos esquemáticos, construídos para aproximar a dimensão sociológica das relações inter-humanas.

É interessante apontar que Max Weber relaciona os efeitos de dominação - ou seja, *a probabilidade de encontrar obediência a um determinado mandato*<sup>85</sup> - àquele que obedece e podem fundar-se em diversos motivos de submissão. Assim, essas relações de dominação podem depender de diversas considerações utilitárias, de vantagens e inconvenientes por parte daquele que obedece; podem depender, também, do "costume", do habitus; assim como podem fundar-se no afeto ou na mera inclinação pessoal do súdito. Mas, a dominação<sup>86</sup> que repousaria apenas

---

<sup>85</sup> Reproduzido de WEBER, Max. "Die drei reinen Typen der legitimen Herrschaft." In: *Wirtschaft und Gesellschaft*.

4. ed., organizada e revista por Johannes Winkelmann. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1956, v. II, p.551-8. Trad. por Gabriel Cohn, p. 128

<sup>86</sup> Para compreender melhor essa noção de "dominação", é interessante recorrer às explicações de Raymond Aron (1995, pp. 514-515) que a associa ao agir político e ao agir econômico. Ele estabelece uma primeira

nesses fundamentos seria bastante instável. Então, *costuma apoiar-se internamente em bases jurídicas, nas quais se funda a sua "legitimidade", e o abalo dessa crença na legitimidade costuma acarretar consequências de grande alcance.* (id. ibidem). Em forma totalmente pura, para Max Weber, as "bases de legitimidade" da dominação são de três tipos: a dominação legal, a dominação carismática e a dominação tradicional. Se, no caso que nos concerne, são as duas primeiras formas de dominação que mais se encontram nas relações entre profissionais da escola e pesquisadores, mesmo assim descreverei rapidamente os três tipos, partindo do princípio de que certas formas de dominação tradicional também se encontram no âmbito da pesquisa.

Para Weber, a *dominação legal* se dá em virtude de um estatuto e sua manifestação mais pura é a dominação burocrática. Sua idéia básica é: qualquer direito pode ser criado e modificado mediante um estatuto sancionado corretamente quanto à forma (op. cit., p.128). Weber (op. cit., p.129) especifica essa idéia de dominação "legal" do seguinte modo:

Obedece-se não à pessoa em virtude de seu direito próprio, mas à *regra* estabelecida, que estabelece ao mesmo tempo a quem e em que medida se deve obedecer. Também quem ordena obedece, ao emitir uma ordem, a um regra: à "lei" ou "regulamento" de uma norma *formalmente* abstrata. O tipo daquele que ordena é o "superior", cujo direito de mando está legitimado por uma *regra* estabelecida, no âmbito de uma *competência concreta*, cuja delimitação e especialização se baseiam na utilidade objetiva e nas exigências profissionais estipuladas para a atividade do funcionário. O tipo de funcionário é aquele de formação *profissional*, cujas condições de serviço se baseiam num contrato, (...). Sua administração é trabalho *profissional* em virtude do *dever objetivo do cargo*. Seu ideal é: proceder *sine ira et studio*, ou seja, sem a menor influência de motivos pessoais e sem influências sentimentais de espécie alguma, livre de arbítrio e capricho e, particularmente, "sem consideração da pessoa", de modo estritamente formal segundo regras racionais ou, quando elas falham, segundo pontos

---

distinção entre a ordem da política e a da economia:

A economia tem a ver com a satisfação das necessidades, e também com o objetivo determinado pela organização racional da conduta; a política se caracteriza pela dominação exercida por um homem ou por alguns homens sobre outros homens.

Mas: Estas definições permitem simultaneamente compreender a inter-relação do agir econômico e do agir político, cuja distinção é apenas conceitual, não real. Concretamente, é impossível separar o agir econômico do agir político, como se se separasse dois corpos em uma composição química. (...)

A política é, portanto, o conjunto das condutas humanas que comportam a dominação do homem pelo homem. O termo dominação traduz o alemão *Herrschaft*. Julien Freund, que traduziu Max Weber para o francês, escolheu esse termo porque *Herr* significa senhor, e porque dominação provém do latim *dominus* (senhor). Se voltarmos ao sentido original da palavra *dominação*, ela se aplica perfeitamente à situação do senhor com relação àqueles que o obedecem. É preciso porém afastar a conotação desagradável desta palavra, entendendo-a apenas como a probabilidade de que as ordens dadas sejam efetivamente cumpridas pelos que as recebem. O termo *autoridade* não seria apropriado como tradução de *Herrschaft*, pois Max Weber o utiliza também (*Autorität*) para designar as qualidades naturais ou sociais que possui o senhor.

de vista de conveniência "objetiva". O dever de obediência está graduado numa hierarquia de cargos, com subordinação dos inferiores aos superiores, e dispõe de um direito de queixa regulamentado. A base do funcionamento técnico é a *disciplina do serviço*.

Correspondem ao tipo da dominação "legal", não apenas a estrutura do Estado ou do município, mas também a relação de domínio numa associação com fins utilitários ou numa união de qualquer outra natureza que disponha de um quadro administrativo numeroso e hierarquicamente articulado. Weber (op. cit., p.130) acrescenta que *o fato de o ingresso na associação dominante ter-se dado de modo formalmente voluntário nada muda no caráter do domínio, posto que a exoneração e a renúncia são igualmente "livres", o que normalmente submete os dominados às normas da empresa, devido às condições do mercado do trabalho, ou às condições estabelecidas da participação da união ou da experiência, no caso da pesquisa:*

O parentesco sociológico da dominação legal com o moderno domínio estatal manifestar-se-á ainda mais claramente ao se examinarem os seus fundamentos econômicos. A vigência do "contrato" como base da empresa capitalista impõe-lhe o timbre de um tipo eminente da relação de dominação "legal".

Para mostrar a interdependência e o entrecruzamento sutil dos efeitos de dominação, Weber (op. cit., p.137) insiste sobre o fato de que *a subsistência da maioria das relações de domínio de caráter fundamental legal repousa, na medida em que contribui para sua estabilidade a crença na legitimidade, sobre bases mistas: o hábito tradicional e o "prestígio" (carisma) figuram ao lado da crença - igualmente inveterada, no final das contas - na importância da legitimidade formal. Se as chamadas de atenção feitas às professoras Denise e Maria remetem mais a uma forma de dominação legal que encontra sua justificativa na referência a um contrato, real ou moral - vou abordar isto mais adiante - os sutis efeitos de dominação que elas deixam transparecer ou adivinhar no cotidiano da pesquisa repousam também sobre outras dimensões da dominação. Por isso, aproveito da oportunidade de ter apresentado rapidamente as características da dominação legal para evocar as duas outras formas de domínio - carismática e tradicional - às quais podem ser associados certos modos de relacionamento entre pesquisadores e profissionais da escola Ferreira. Além disso, essa apresentação agrupada facilita as comparações entre os três tipos de dominação.*

Assim, para Weber, há *dominação carismática* em virtude de devoção afetiva à determinada pessoa, a seus dotes sobrenaturais (carisma) e, particularmente, seu poder intelectual ou de oratória. *O sempre novo, o extracotidiano, o inaudito e o arrebatamento emotivo que provocam constituem aqui a fonte da devoção pessoal* (op. cit., p.135). Seus tipos mais puros são a dominação do profeta, do herói guerreiro, político ou científico e do grande demagogo. A associação dominante é de caráter comunitário, na comunidade ou no séquito. O tipo que manda é o líder e o que obedece é o "apóstolo". O quadro administrativo é escolhido segundo carisma e vocação pessoais. *A forma genuína da jurisdição e a conciliação de litígios carismáticos é a proclamação da sentença pelo senhor ou pelo "sábio" e sua aceitação pela comunidade (de defesa ou de crença)* (id. ibidem). Segundo Weber, a autoridade carismática é uma das grandes forças revolucionárias da História e sempre marcou as grandes mudanças ou inovações artísticas, científicas ou sociais.

Weber estabelece a *dominação tradicional* em virtude da crença na santidade das ordenações e dos poderes senhoriais de há muito existentes. Seu tipo mais puro é o da dominação patriarcal. A associação dominante é de caráter comunitário. O tipo daquele que ordena é o "senhor", e os que obedecem são "súditos", enquanto o quadro administrativo é formado por "servidores". Obedece-se à pessoa em virtude de sua dignidade própria, santificada pela tradição: por fidelidade. Weber acrescenta que *em princípio, considera-se impossível criar novo direito diante das normas e da tradição. Por conseguinte isso se dá, de fato, através do "reconhecimento" de um estatuto como "válido desde sempre" (por "sabedoria")* (op. cit., p.131). Se se levar em conta a sólida hierarquia, baseada sobre a excelência que se estabeleceu, desde a Idade Média, entre corpo docente "de base" (notadamente ensino fundamental) e representantes da universidade, não me parece exagerado escrever que entre eles circulam modos de domínio que remetem à dominação do tipo tradicional. O âmbito da educação escolar/estatal, como conservador do patrimônio dos saberes e conhecimentos, sempre suscitou e favoreceu uma forma de respeito, de fidelidade em direção aos seus representantes mais "nobres" e mais sábios que, como já vimos com Foucault, exercem um papel importante em termos de controle e de rarefacção de quem pode emitir a verdade, de quem participa da elaboração e da difusão dos regimes de verdade. Em outros

termos, Bourdieu (*Homo academicus*, entre outros livros) demonstra o quanto as relações de poder, de hierarquia e de fidelidade às regras, aos códigos da "casta" intelectual ainda permanecem tradicionais, impregnam todos os graus da educação escolar e fazem com que passe-se por impensável a idéia de criticar o discurso sábio, autorizado e válido dos representantes superiores do sistema educativo por parte dos seus servidores hierarquicamente mais humildes, como os docentes do ensino primário.

Isso me permite fazer um rápido paralelo entre Weber e Bourdieu, no que diz respeito ao funcionamento das relações de dominação ou do poder simbólico<sup>87</sup>. Com efeito, o primeiro lembra que estes três tipos de dominação se estabelecem tanto em função de quem manda quanto de quem obedece. Não há então, nesse caso, puro efeito de submissão total do súdito ao regulamento burocrático, à personalidade carismática ou ao chefe tradicional. Trata-se, então, da inscrição dessas relações em condições sociopolíticas e históricas que determinaram o que Bourdieu chama de "cumplicidade ativa" por parte de quem está submisso ao poder simbólico. Thompson, no seu prefácio ao livro de Pierre Bourdieu (*Langage et pouvoir symbolique*, 2001, pp.39-40) desenvolve este argumento:

Bourdieu souligne ce point en affirmant que le pouvoir symbolique est un pouvoir "invisible" qui est "méconnu" en tant que tel et dès lors "reconnu" comme légitime. Les termes de "reconnaissance" et de "méconnaissance" jouent ici un rôle important: ils mettent en relief le fait que l'exercice du pouvoir à travers l'échange symbolique s'appuie toujours sur une croyance partagée. C'est dire que l'efficacité du pouvoir symbolique présuppose ces formes de connaissance et de croyance à travers lesquelles ceux-là mêmes qui profitent le moins de l'exercice du pouvoir sont amenés à participer, jusqu'à un certain point, à leur propre assujettissement<sup>88</sup>.

No exemplo das duas professoras evocadas, as advertências remetem a trocas simbólicas cujo foco é a noção de contrato e a crença compartilhada no compromisso formal que constitui o fato de se ter assinado alguma coisa. Foi tanto mais fácil obter o efeito de obediência porque a chamada de atenção vinha de

---

<sup>87</sup> Bourdieu utiliza a expressão "*poder simbólico*" para designar não tanto uma forma específica de poder, mas um aspecto das numerosas formas de poder que estão correntemente em ação na vida social.

<sup>88</sup> Bourdieu sublinha este ponto afirmando que o poder simbólico é um poder "invisível", que é "desconhecido" enquanto tal e desde então "reconhecido" como legítimo. Os termos de "reconhecimento" e de "desconhecimento" têm um papel importante: põem em evidência o fato que o exercício do poder através da troca simbólica sempre apoia-se sobre uma crença compartilhada. É dizer que a eficácia do poder simbólico pressupõe essas formas de conhecimento e de crença através das quais os mesmos que menos aproveitam do

pesquisadores legitimados pelo segmento mais prestigioso, a universidade, que, durante a sua formação escolar e de professor, elas aprenderam a reconhecer a autoridade moral e integraram como legítimo o seu discurso científico. De uma certa maneira, essas situações de advertência as colocaram no cruzamento entre dominação legal e dominação tradicional. Poder-se-ia acrescentar também que uma parte de dominação carismática, como se perceberá mais adiante, exerceu um papel não negligenciável nos efeitos de chamada de atenção e vai imprimir sua marca no decorrer das relações entre pesquisadores e professoras.

Como vimos, a noção de contrato é muitas vezes evocada na pesquisa. Acho que esse contrato, o sentido do compromisso que ele pressupõe, inscreve-se no dispositivo da pesquisa geral, faz parte da sua articulação e de uma das estratégias que participam da sua coesão. Antes de abordar mais precisamente essa noção de contrato e o que significa engajar-se naquela experiência de inclusão, vou apresentar o dispositivo da pesquisa, assim como as condições sobre as quais ele repousa e seus principais elementos constituintes.

## **2. O dispositivo da pesquisa e seus componentes**

Quarta-feira, 17 de outubro de 2007. Não tenho verdadeiramente nada a fazer. Estou sentado numa das grandes mesas do pátio coberto. Estou bebendo um café que pedi às merendeiras que já estão limpando a cozinha, depois do lanche e do recreio. A campainha tocou há 5 minutos, para que os alunos entrassem nas salas, onde permanecerão até às 16h30, hora do fim das aulas. Acabo de entrevistar a professora Denise. A conversa foi bastante tensa, como podemos observar... Como acontece algumas vezes, tenho a impressão de não fazer nada nesta pesquisa. Certo, estou trabalhando sobre as relações de poder-saber entre pesquisadores e profissionais da escola, mas, as vezes, se alguém me perguntasse o que estou fazendo, agora, certamente responderia: na verdade, não sei exatamente. É que aquelas relações de poder-saber se expressam, se manifestam de tantas maneiras diferentes: tanto como atos, decisões ou posturas meramente

---

exercício do poder estão levados a participar, até um certo ponto, da sua própria sujeição.

autoritárias como, e talvez sobretudo, através de pequenas coisas cotidianas. De tantas maneiras diferentes que nem todo mundo pode e quer percebê-las. Às vezes, a vida se torna tão mais fácil, menos sofrida, quando se adota a "política do avestruz", quando se fica seduzido por um discurso que anestesia o confronto com as diferenças pela referência à diversidade; que apaga todas as rugosidades que a fricção com a dimensão política da vida social não deixa de tornar abrasivas. Em relação às minhas colegas que, estimuladas por uma certa vontade/necessidade de resultados, sempre estão ocupadas numa sala ou noutra, sempre estão confrontadas com problemas de racionalidade e de mudanças nas práticas pedagógicas, às vezes, tenho certas dúvidas quanto à seriedade da minha própria pesquisa.

Passo mais ou menos 3 dias inteiros ou meio dias por semana nesta escola (depende das minhas obrigações de estudante, em relação às disciplinas universitárias) deambulando geralmente nos lugares coletivos (recreio, pátio coberto, sala dos professores, etc.), aproveitando qualquer oportunidade para conversar com alguém: professor, merendeira, porteiro, colegas da pesquisa, pessoal da gestão, alunos ou membros da família deles esperando o fim do turno. Na verdade, me sinto muito bem nesta escola. É bastante longe da minha casa; às vezes fico um pouco chateado por tanto tempo de deslocamento; mas, uma vez aqui, me sinto um pouco em casa. A escola, apesar de funcional, é bastante aconchegante, assim como a grande maioria dos seus profissionais que, agora, conheço bastante bem. Porém, não me iludo sobre o aparente calor de acolhimento de alguns. Sei, sinto, que é de fachada, para salvar as aparências e evitar o risco de explicar-se; cada um sabe muito bem que um "bom dia professora, bom dia professor Rémi" constitui o melhor jeito para preservar sua integridade pessoal e uma forma de paz interior. É que percebi, no decorrer das semanas passadas neste lugar, que os pesquisadores da UFC não são tão bem-vindos como gostariam de crer. Certos evitamentos de olhar, certos "bom dia" polidos, mas emitidos com uma pressa que não se justifica num lugar no qual ninguém está com pressa: nem os alunos, nem os professores, nem os administrativos, nem eu mesmo. Então, certa pressa, certas poupanças de calor humano ou de gestos diretos, certos olhares vazios, aqueles olhares que não esbarram em nada nem ninguém, tudo isso fala de acolhimento com reserva, para não dizer de acolhimento sob condição (de ficar deixado em paz) ou de fria

aceitação, porque faz parte do trabalho, do "pacote" a ser gerido quando os membros da pesquisa chegaram na escola. Mas, por outro lado, será que tornar-se, mais ou menos objeto de estudo, sujeito de observação, para estrangeiros sábios, é assim mesmo tão desejável, de aceitação tão tranquila?

Na verdade, naquela quarta-feira, 17 de outubro de 2007, à tarde, era nessas coisas que estava pensando. A entrevista com a professora Denise me deixará filósofo.

## **2.1 Meu próprio dispositivo de pesquisa**

Na verdade, é bem isso que me interessa: a natureza dessas relações no encontro improvável entre esses estrangeiros que são os universitários e os professores do ensino fundamental, naquele lugar; a natureza dessas relações que "falam" de poder-saber, de efeitos de dominação, de relações negociadas à economia dos esforços e dos compromissos. O que me interessa, é tentar perceber o que está acontecendo quando, seja no pátio coberto, seja na sala dos professores, me sento na mesma mesa que um grupo de professoras, durante o recreio; quando, logo as conversas param e os olhares buscam uma forma de cumplicidade silenciosa, enquanto as mãos juntam, bem no centro, o que geralmente se compartilha: chá, café e biscoitos; ou, pelo contrário, quando as conversas se animam e cada uma quer saber como está andando a inclusão na França. Às vezes, parece sincero; às vezes, as duas reações participam da mesma estratégia de defesa ou de resistência: proteção de si, da sua integridade ou da sua tranquilidade pelo fechamento ou pelo excesso de polidez; depende da capacidade de cada um de se posicionar mais ou menos frontalmente frente o "invasor". Naturalmente, a maioria das situações estão bem mais matizadas, sutis, complexas. O que me interessa, é observar o dia-a-dia das relações entre professoras e pesquisadores, prioritariamente em lugares e momentos "informais", naqueles lugares que pertencem a todo mundo e a ninguém da escola, mas pode ser, também, em outras circunstâncias, como terei a oportunidade de mostrar. Como nos filmes de Wim Wenders, estou sensível à sobriedade das cenas, dos espaços, das situações; à sobriedade dos gestos, apenas esboçados, e às trocas de olhares furtivos, mas que



não deixam duvidar nem da sua intensidade, nem da sua inteligibilidade. Interessa-me surpreender certas convivências silenciosas em momentos de reunião; esses sorrisos meio arriscados que dizem tantas coisas do aborrecimento, do constrangimento contido em certas situações institucionais ou institucionalizadas pelos membros da pesquisa; esses olhares que contam os minutos enquanto um pesquisador está se perguntando com quem pode contar para informá-lo ou aderir ao seu discurso sobre a inclusão. Interessa-me recolher, favorecer, testemunhos, narrações, informações diretas sobre uma sessão de formação, uma atividade didática com um pesquisador ou um aluno, ou tensões entre parceiros da pesquisa. Isso tudo participa do dispositivo de pesquisa que vou apresentar rapidamente.

Desde março de 2006, participo da pesquisa, tanto das atividades próprias ao grupo de pesquisadores (reuniões semanais, elaboração de atividades direcionadas à escola) no laboratório da pesquisa, quanto dos diversos momentos mais formais na escola (tempos de formação, de reunião institucional, momentos mais excepcionais, como os tempos festivos, uma saída da escola, ou "as semanas da Artes" etc.). Além disso, aos poucos, passei mais tempo na escola, a título individual, para sistematizar minhas observações sobre o dia-a-dia da pesquisa (menos formal, então) e das relações de poder-saber entre parceiros que esta ali produziu. A respeito disso, em função dos meus imperativos universitários (atividades ligadas às disciplinas que tinha de fazer em 2006 e 2007), ia duas ou três vezes por semana na escola, de manhã ou de tarde, às vezes passando o dia inteiro lá. Se tinha certa regularidade em termo de frequência, não tinha fixidade nos dias, o que me permitiu frequentar a escola numa grande diversidade de momentos da semana. Meus campos privilegiados de investigação sobre essas relações eram, então, tanto as atividades com os colegas pesquisadores e os profissionais da escola, quanto durante minhas deambulações no espaço todo desta última, nas quais privilegiei geralmente certa informalidade nos encontros com os profissionais. Se, de vez em quando, passava um pouco de tempo na sala de uma professora, e isto de maneira espontânea, apenas uma vez acompanhei uma atividade escolar com uma certa regularidade<sup>89</sup>. Lá, na escola, o que me interessava observar (e fora

---

<sup>89</sup> Tratou-se, com dois colegas da pesquisa (Bento e Fernanda) de ajudar uma professora do ensino infantil, em dificuldade, que tinha dois alunos com deficiência e dois com problemas de hiperatividade e / ou de comportamento. Passávamos duas horas, uma vez por semana com ela, e através de atividades de caráter lúdico ou criativo, ajudamos essa professora a criar uma dinâmica mas interativa na sua sala, dividindo seus

daqueles momentos formais evocados de encontros com os pesquisadores e os profissionais), assim como comecei descrever acima, era como, justamente nesses momentos informais, se manifestavam, se objetivavam essas relações de poder-saber. Minha maneira de olhar, de prestar atenção, se concentrava sobre as maneiras de lidar entre os dois participantes da pesquisa: trocas de olhar, expressões, tensões perceptíveis, ou risos e sorrisos durante certos encontros informais, estratégias de evitamento, de distanciamento; rituais de convivência, afinidades eletivas; surpreender certas conversas, e/ou participar delas, entre parceiros; "sentir" o ambiente numa mesa reunindo professores e pesquisadores; quem fala, organiza, pergunta, solicita, manda, etc.? Como? Que expressões, que formas de convivência? Onde se encontram as pessoas? Como se abordam umas às outras? Suas atitudes corporais, ocupação do espaço, suas técnicas de abertura ou de fechamento ; mas também, conversas com os alunos, muito curiosos da minha maneira de falar, o que facilitava muito o contato. Na verdade, muitas coisas, às vezes insignificantes por fazerem parte do dia-a-dia de uma instituição, mas que, para mim, analisadas, juntas com outras (entrevistas, relatórios dos colegas da pesquisa, etc.), fazem sentido, e sobretudo, acrescentadas com observações feitas em momentos mais formais, expressam algo das relações de poder-saber entre diferentes pessoas.

Interessava-me observar, também, as mudanças de comportamento, de atitude quando me aproximava de um grupo de professoras. Como sendo um dos raros homens circulando nesse meio de mulheres, como francês, arrastando, e às vezes, massacrando a língua portuguesa; como pesquisador, ao mesmo tempo dentro e fora do padrão da pesquisa, eu me beneficiava de um forte "capital simpatia" na escola. Mas ao mesmo tempo, não havia qualquer dúvida, para

---

alunos em pequenos grupos de quatro para ela ter melhor controle da sala e para que os alunos se estimulassem uns os outros durante as tarefas ou atividades de desenho ou de teatro. Terei a oportunidade, mais adiante, de abordar essa única experiência formal numa sala de aula. Por outro lado, várias vezes, entrei e passei um pouco de tempo na sala de aula de certas professoras com quem tinha certa afinidade e que tinha alunos com dificuldades (e não necessariamente uma deficiência). Acontecia de maneira totalmente espontânea, a demanda vindo geralmente de mim, com o acordo do professor(a) e sem qualquer forma de planejamento. Esses momentos constituíam, para mim, sobretudo ocasiões de observar as relações entre professoras e alunos e entre os alunos. Como isso será desenvolvido mais adiante, não se tratava de observar apenas salas de professoras "pró-inclusão". Passei também tempos na sala de professoras "resistentes" à inclusão ou, pelo menos, reservadas a esse respeito. Para mim, era uma maneira de medir o impacto, com o tempo, do nosso discurso e nosso trabalho de sensibilização e acompanhamento sobre a inclusão, tanto do lado dos professores quanto dos alunos, da sua maneira de lidar com seus colegas com deficiência ou com importantes dificuldades. Esses momentos constituíam também oportunidades de conversar com a professora, durante ou depois da aula, sobre as dificuldades encontradas tanto por ela quanto pelos seus alunos.

ninguém: eu era parte integrante do grupo universitário. Isto, então, provocava certas mudanças de atitudes quando me aproximava, quando iniciava uma conversa, ou até na ocasião de uma entrevista. Certas pessoas se achavam "na obrigação" de me falar da inclusão, de dizer que ela *é muito boa para todo mundo*; que o trabalho, a pesquisa *é muito importante; trouxe muitas coisas para a escola*, mesmo para elas que, nunca, ou pouquíssimo, se implicaram nela; quantas vezes percebi um certo constrangimento, até aborrecimento, nascendo com a aproximação de um pesquisador? Quantas vezes certos sorrisos se congelaram? Quantas vezes uma polidez fria e sem asperidades permitiu mascarar um certo cansaço provocado por uma constante convivência com estrangeiros que se investem na organização da escola? Quantas vezes, certas expressões da pesquisa me foram "oferecidas", "no texto", e antecipadamente, às questões que ia colocar numa entrevista, como Resposta supostamente esperada para atender às expectativas informacionais e cognitivas do pesquisador? Uma Resposta supostamente satisfatória a fim de que ele pare de aborrecer a entrevistada e de libertá-la do seu compromisso moral/formal com a pesquisa; a fim de que ela possa ficar tranquila e cuidar da sua vida profissional sem dar conta de nada a ninguém. Apesar das minhas limitações linguísticas pude perceber isso tudo.

Claro que cientificamente falando essas "percepções", "impressões", por causa da sua dimensão eminentemente subjetiva, podem deixar um sentimento de fácil extrapolação, interpretação. Mas, oriundo de uma camada social extremamente humilde, na França, muito cedo, com o contato com certas famílias bastante ricas (produtores dos vinhos mais famosos no mundo: os "Bourgogne") dos meus coleguinhas de escola, percebi essas diferenças de classe social, de mundo cultural que favorece estes meios de defesa em relação ao olhar, às questões dos outros. Nessas circunstâncias, para limitar certas investigações, mais ou menos sinceras, sobre minha família, eu praticava aquela "ginga" relacional das professoras, e que vi meus pais praticar também, que consistia em desviar ou afogar a conversa com banalidades polidas que aniquilam toda vontade de continuar por parte do outro. Algumas vezes, no início da minha vida profissional, ocupei empregos em ambientes fortemente hierarquizados, nos quais, uma das melhores estratégias para obter a paz e evitar dar conta desnecessariamente do que você fez, é adotar uma atitude que antecipe o que o outro gostaria de ouvir, ou de fazer como se estivesse muito

interessado pelo que ele está falando, e esquecer tudo logo que vira as costas.

Por ter exercido, ou por ter visto exercer-se, lá na França, essas formas de poder dos pobres ou das pessoas em situação hierarquicamente assimétrica, impedindo-lhes, então, uma forma de negociação ou de interação frontal, posso perceber o que há de semelhante nos posicionamentos e nas estratégias relacionais daquelas professoras em relação a mim, estudante-pesquisador, ainda mais inserido numa representação de dominação tradicional que, talvez, eu lhes lembrava o percurso universitário que certas dentre elas teriam gostado de efetuar mas não puderam fazer por causa da trajetória socioprofissional que determinou seu hábito de classe.

Assim, no meu dispositivo de pesquisa, a prática da objetivação participante me ajuda a perceber e entender melhor certas cenas na escola que, talvez, me teriam escapado sem esse recurso a situações sociais que já vivi. Além disso, essas observações vão servir de pontos de apoio ou de ilustração aos elementos de descrição ou de compreensão que vou extrair pontualmente de certas produções escritas da equipe de pesquisa (atas de reunião, relatórios de atividades, artigos ou conteúdos de formação, etc.).

Depois de ter evocado meu próprio dispositivo de pesquisa, ou melhor, meu protocolo de observação, vou apresentar o dispositivo da pesquisa a partir do qual vou organizar e desenvolver mais esta parte etnográfica cuja ambição é dar conta da complexidade e da riqueza das condições de emergência das relações de poder saber que prevalecem entre pesquisadores e profissionais da escola. Antes, me parece importante deter-me sobre algumas considerações teóricas cujos pontos sublinhados vão constituir analisadores interessantes (ou a serem colocados em perspectiva com) das relações estabelecidas entre pesquisadores e profissionais da escola.

## **2.2 Algumas considerações teóricas no meio do campo etnográfico**

Como já evoquei, o dispositivo da pesquisa "*Gestão da Aprendizagem na*

*Diversidade*" insere-se em um dispositivo maior que apresenta certas semelhanças com a idéia de dispositivo de Foucault, o que me permite chamá-lo de "dispositivo da inclusão". Com efeito, através do Programa PROESP/2003, e das CAPES/SEESP, instâncias governamentais, se incentivou um processo de seleção de projetos inovadores, relacionados à inclusão escolar de todas as crianças com qualquer tipo de dificuldade ou de deficiência. Esta "solicitação de projetos" participa plenamente de uma estratégia política - na qual se implicou a equipe de pesquisa da UFC e da qual, sendo selecionada e financiada, se tornou, de fato, associada -, com vistas a produzir as condições de realização da política pública escolar que consiste em tornar obrigatório o acolhimento de todos esses alunos na rede regular de ensino (normalmente desde a última Constituição Federal de 1988, e, de fato, a partir de 2001, com o Decreto 3.956), em condições pedagógicas que atendam às necessidades educacionais específicas deles. Como o ilumina o capítulo 4, a constituição do projeto e a implicação da equipe de pesquisa não escapam às condições sociopolíticas e históricas que participaram da sua emergência.

Mesmo se já existia, há bastante tempo, diversos movimentos sociais e associativos a favor das pessoas com deficiência no Brasil, sabe-se que foram essencialmente as grandes agências internacionais que impulsionaram a questão da inclusão e que encorajaram, com muitas medidas financeiras de acompanhamento, a sua generalização ao nível planetário. Mesmo se, em diversos lugares do Brasil, já existia práticas isoladas de acolhimento escolar de crianças com deficiência, não se pode dizer que o corpo docente brasileiro foi um elemento motor da inclusão, ou que foi consultado no que diz respeito à sua vontade, capacidade e qualificação para efetuar-la na rede regular de ensino. Mesmo se, a partir da última LDBEN/1996 existe uma vontade política de melhorar a qualidade da educação escolar, não se pode negar as imensas disparidades de oferta escolar no país, ainda hoje em dia. Todas as condições propícias à limitação do desenvolvimento do projeto nacional de inclusão se encontraram reunidas no momento de torná-la efetiva e na perspectiva de atender às exigências internacionais da sua efetuação (daqui o ano 2012, como confirmado na Convenção de Dacar e seguintes).

Respondendo positivamente à "solicitação de projetos", a equipe de pesquisa - e teoricamente os profissionais da escola, numa perspectiva de co-

construção - tornou-se parceira das instâncias governamentais, em vista de concretizar as condições de efetuação desse novo paradigma educacional que se afirma em ruptura com o precedente, marcado, no sistema escolar público, por uma forte taxa de fracasso escolar. Como, por outro lado, existia uma grande defasagem entre o espírito da lei e as condições e competências a serem desenvolvidas, sem se dispor dos peritos necessários para isso, não parece exagerado dizer que, de certa maneira, o grupo de pesquisa exerce uma função de "delegação" - extremamente limitada e humilde, certo - do Estado, no que diz respeito à elaboração dos meios de experimentação e de realização do projeto político inclusivo. Antes de abordar mais praticamente o dispositivo da pesquisa, me parece importante lembrar rapidamente alguns aspectos teóricos sobre a noção de dispositivo.

Com Foucault (1996, p.244), já vimos que dispositivo parece

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Em suma o dito e não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Rabinow e Dreyfus (1995, p.134), que evocam também o dispositivo como sendo uma "*rede de inteligibilidade*" comentam que, a partir destes componentes díspares, trata-se de estabelecer um conjunto de relações flexíveis, reunindo-as num único aparelho, de modo a isolar um problema histórico bem particular. Com certeza, a questão sociopolítica e histórica da inclusão fica sem comum medida/comparação com a concepção do dispositivo de Foucault, e notadamente como é formulada através do dispositivo disciplinar da prisão e o da sexualidade. Certamente, seria mais conveniente falar de discursividade ou de formação discursiva a respeito da inclusão. Mas, ao mesmo tempo, na produção e na difusão do ideário inclusivo se encontra todos aqueles componentes heterogêneos que constituem o dispositivo de Foucault. Então, em vez de continuar mais uma reflexão que já foi abordada (capítulo 4), me parece mais interessante, por enquanto, considerar essa noção de dispositivo na medida em que remete, segundo Rabinow e Dreyfus (op. cit., p.135), *às práticas elas mesmas, atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo*

*sujeitos* (professores, pesquisadores ou alunos no que eles têm a ver com a inclusão e através das práticas de formação/acompanhamento pedagógicas) e os *organizando* (no quadro do protocolo metodológico próprio à experiência de inclusão na escola). Com uma ambição e uma "aplicabilidade" bem mais limitadas que as de Foucault, trata-se, através do dispositivo da pesquisa, de interessar-se pela organização, coerência e inteligibilidade dessas práticas e de analisar o que elas produzem no quadro do suposto<sup>90</sup> processo de co-construção da inclusão.

Percebe-se, a partir do apresentado acima, que o conceito de dispositivo é um conceito sociologicamente "situado". Com efeito, é ligado a uma certa "visão do mundo". No caso da inclusão, articula e participa da concepção de um modelo de sociedade. De fato, apresenta um certo caráter normativo. Naturalmente, existe diversas maneiras de abordar um problema e o dispositivo, enquanto meio estratégico de efetuar uma ação política, pode adotar uma multiplicidade de formas com vistas a obter, afinal de contas, a adesão e a participação de quem deve incentivar aquela orientação de política pública. Pode-se concebê-lo ao mesmo tempo como instrumento de sensibilização com o objetivo de mudar práticas ou comportamentos, como estratégia de encorajamento na implicação dos atores e como maquinaria, conjunto de meios dispostos conforme um plano de ação. Participa-se, então, da emergência de uma ferramenta conceitual ou de um referencial global/setorial (MULLER: 2000, 2003, 2007). Para Peeters e Charlier (1999, pp.20-21) ele cruza, também, o caminho de um projeto normativo e não é sem produzir constrangimento. Mesmo se, com o fenômeno da globalização, as prerrogativas do Estado-nação se tornam cada vez mais difusas; mesmo se, segundo Thoening (2005, p.291) *les problèmes collectifs et leur traitement public sont produits dans maintes circonstances par des processus et des dispositifs de co-construction liant la puissance publique à des groupes tiers et à des institutions privées*<sup>91</sup>, o Estado permanece um ator significativo, conservando ainda sua autoridade de Estado soberano que age por constrangimento, impondo-se por decretos, por leis (Besson, 2006).

---

<sup>90</sup> "suposto", aqui, remete ao fato de que, nesse estado da pesquisa, não se pode dizer se se trata ou não de "co-construção" efetiva.

<sup>91</sup> os problemas coletivos e seu tratamento público estão produzidos em várias circunstâncias por processos e dispositivos de co-construção ligando poder público com grupos terceiros e com instituições privadas.

A leitura de Poulantzas (1985, pp.33-40 e pp.85-105), por fortemente situado que esteja, em termos políticos, de contexto e de época (a França pós 1968 vista por um intelectual marxista engajado) ilustra, o quanto esse Estado, ainda poderoso, utiliza diversos modos, diversos dispositivos de repressão. Dentre eles, a lei ocupa um papel importante no uso de métodos, de tecnologias de coerção, de persuasão, para obter o consentimento, a adesão/submissão dos seus súditos.

(...), a lei detém um papel importante (positivo e negativo) na organização da repressão ao qual não se limita; é igualmente eficaz nos dispositivos de criação do consentimento. (...) A lei-regra, por meio de sua discursividade e textura, oculta as realidades político-econômicas, comporta lacunas e vazios estruturais, transpõe essas realidades para a cena política por meio de um mecanismo próprio de ocultação-inversão. Traduz assim a representação imaginária da sociedade e do poder da classe dominante. A lei é, sob esse aspecto, e paralelamente a seu lugar no dispositivo repressivo, um dos fatores importantes da organização do consentimento das classes dominadas, embora a legitimidade (o consentimento) não se identifique nem se limite à legalidade. (POULANTZAS, 1985, p. 94)

Inerentes a certos aspectos do poder de Estado (sem que este, segundo e de acordo com Foucault, seja o centro, a fonte única do poder), esses meios de persuasão/coerção se manifestam, em níveis e graus evidentemente muito diversos e relativos, nas instâncias, nos dispositivos (inclusive da pesquisa) encarregados de colocar em ação suas orientações políticas escolares. Essas curtas evocações do dispositivo, tanto numa perspectiva foucaultiana, marxista (Poulantzas), quanto do ponto de vista da sociologia política, permitem medir o caráter híbrido e complexo do dispositivo. É um termo que permite designar um campo composto por elementos heterogêneos: de "*ditos*" e "*não ditos*"; experiências e concepções diferentes de um problema; diversos protagonistas implicados na realização de projetos; multiplicidade de dimensões ou lógicas em jogo, etc. Se, para Foucault, os dispositivos constituem uma tecnologia de poder, articulações entre saberes e poderes, verdades e ações sobre ações alheias, não são somente isso.

O dispositivo é também essa rede, essa ligação que se pode estabelecer entre esses elementos heterogêneos e que permite salientar formas de inteligibilidade entre eles, formas de verdade e de produção da verdade que são correlativas das formas de poder e das instituições ou das instâncias ou modalidades estratégicas que agem por "delegação". Poder-se-ia dizer que o



dispositivo se define mais pelo que oferece em termos de possibilidades de ação. Com efeito, o que é mais interessante no dispositivo, é que essa rede, essa ligação evocada cria aberturas, "pontos deixados livres" a partir de componentes heterogêneos. Segundo Foucault, não apenas pode-se definir um objeto para examinar como os enunciados o constroem, pois os objetos estão constituídos nos discursos, mas o que constitui um objeto, a inclusão escolar por exemplo, é o jogo das diferenças, das distâncias, é a dispersão problemática que se cria nos discursos que o constituem. Por causa desse vínculo, desses efeitos de rede, isso implica que o dispositivo favorece a emergência de múltiplas ações possíveis, de investimentos, de posicionamentos, de estratégias pensáveis, redistribuições das ações, recomposições das práticas, e novas subjetivações<sup>92</sup>. Pode-se pensar o dispositivo, também (quer dizer além dos efeitos de constrangimento, de poder-saber que lhes são inerentes), como aquela rede que opera distribuições, diferenciações, oposições, negociações, e não somente como quadro organizacional orientado por fins práticos, assim como vou abordar agora.

Com efeito, se o dispositivo pode se conceber, também, como a concretização de uma intenção, como a manifestação pública, política, de uma vontade - a vontade de incluir, por exemplo -, ele mobiliza um conjunto de recursos que produzem as condições de efetuação dessa intenção. Ele implica, então, uma lógica organizacional, institucional própria que se traduz por uma certa forma de racionalidade instrumental. Deste ponto de vista, ele participa da regulação organizacional, com análise das estratégias, os arranjos institucionais efetuados pelos atores ou grupos de atores para resolverem problemas no seio de sistemas complexos (CROZIER e THOENIG, 1975). O dispositivo situa-se numa lógica de meios colocados em ação em vista de um fim; ele tem uma ambição de eficácia, de otimização das suas condições de realização. Nesta perspectiva, e como já evocou Foucault, ele fica associado à idéia de estratégia. A "delegação"<sup>93</sup> composta neste

---

<sup>92</sup> Esquemáticamente, para Foucault, a subjetivação é o processo pelo qual o indivíduo se reconhece como sujeito, autor de uma ação, como portador de uma singularidade. A subjetivação, a singularidade do indivíduo, o sujeito, não procede de qualquer efeito transcendental, nem é uma essência, uma substância, mas o resultado contingente dos processos de disciplinarização. Com efeito, estes exigem indivíduos capazes de ação, de juízo e, então, de conhecimento de si. Os instrumentos do conhecimento de si são fornecidos, notadamente, pelas disciplinas. Mas, colocados em ação pelo indivíduo, permitem-lhes também uma tomada de distância: a subjetivação constitui esse encontro entre técnica de dominação (ou disciplinar) e técnica de si, no sentido de técnica de verdade/conhecimento sobre si mesmo.

<sup>93</sup> Mesmo se se pode considerar essa "delegação" como extremamente estrita, ao meu ver, bem existe este efeito de "delegação" no qual estão implicados certos experts/peritos, no sentido de experimentar algo que foi

projeto piloto, assim nos outros nove projetos selecionados pela CAPES/SEESP, de experimentar o processo de inclusão escolar, participa, como evoca Bigote (2006), de uma estratégia institucional orientada por uma racionalidade instrumental

qui permet de tester une réforme sur quelques sites pilotes avant d'envisager une généralisation. Ces expérimentations sont particulièrement utilisées pour des dispositifs qui nécessitent des mises au point techniques. Les dysfonctionnements sont alors repérés et traités à petite échelle. On suppose alors que cette précaution dans l'application génèrera des économies substantielles.<sup>94</sup>

Por outro lado, o dispositivo pode ser concebido como espaço de "entredois" (PEETERS & CHARLIER, op. cit.), que pode *ter pour vocation d'être une stratégie pour faciliter cette adhésion ou simplement par sa seule existence créer un "sas", une transition entre la situation initiale et la nouvelle*<sup>95</sup>. Essa ideia do dispositivo "experimental"<sup>96</sup>, como estratégia de obtenção do consentimento, da adesão a uma orientação, ou a uma reforma, assim como formulada por Bigote (2006), faz particularmente sentido no caso da pesquisa:

l'approbation au processus de réforme semble le plus souvent facilitée parce que l'on pourrait appeler "l'effet Hawthorne" au sens où le simple fait d'être observés influence le comportement des acteurs. A l'image des ouvriers étudiés par Mayo, les agents participant à la mise en oeuvre d'un dispositif expérimental ont le sentiment d'être en position avant-gardiste. Cette situation exceptionnelle crée une motivation particulière, notamment si elle s'accompagne de l'octroi de moyens supplémentaires<sup>97</sup>.

No seu trabalho sobre as políticas urbanas francesas, Hammouche (2006, p.23), faz muitas vezes referência à noção de dispositivo. No mesmo registro do que

---

decidido por não especialistas, mas que se insere num quadro de obrigações internacionais, do qual participaram de perto ou de longe, claro, pessoas ou associações sensibilizadas à inclusão.

<sup>94</sup> Que permite testar uma reforma em alguns sites pilotos antes de encarar uma generalização. Essas experimentações são particularmente utilizadas para dispositivos que necessitam afinações técnicas. Os disfuncionamentos, então, são referenciados e tratados em pequena escala. Supõe-se, então, que esta cautela na efetuação gerará economias substanciais.

<sup>95</sup> Por vocação de ser uma estratégia para facilitar essa adesão ou simplesmente, por sua só existência, criar uma "caldeira", uma transição entre a situação inicial e a nova.

<sup>96</sup> O desenvolvimento dessa parte etnográfica vai nos permitir saber se se pode falar de experimentação (o que remeteria ao registro científico ou de aplicação de um modelo de inclusão (o que remeteria mais a um registro da expertise). Às vezes, a fronteira entre os dois registros fica difusa ou sutil.

<sup>97</sup> A aprovação do processo de reforma parece muitas vezes facilitada pelo que se poderia chamar de "efeito Hawthorne", no sentido em que o simples fato de estar observando influencia o comportamento dos atores. Assim como os operários estudados por Mayo, os agentes participando da efetuação de um dispositivo experimental têm o sentimento de estar em posição de vanguarda. Essa situação excepcional cria uma motivação particular, notadamente, se se acompanhar da concessão de meios suplementares.) (ou de uma marca de valorização profissional, como o fato de receber, por parte da responsável da pesquisa uma declaração oficial atestando a participação dos professores numa experiência inovadora de inclusão de alunos

precede, ele considera os dispositivos dessas políticas, *comme espaces relationnels conçus pour l'expérimentation et pour des finalités concrètes et où le "relationnel" perd son statut de visée sans fin et se transforme en support, non de l'action interindividuelle, mais de l'action publique (...)*<sup>98</sup>. Para ele (op., cit., p.21), o dispositivo torna-se um modo operatório cujo objetivo é *flexibilizar as relações entre agentes e administrações, instituições*, mas, também, *favorecer as adaptações, as experimentações, as contratações*, etc. ... concebido como "espaço de mediação suposto autorizar uma flexibilidade das relações entre participantes e favorecer a estruturação racional da ação pelo que se poderia chamar de "criatividade burocrática", em referência a Weber. Assim, o dispositivo impõe-se como espaço formal onde se definem as articulações, as socializações, as definições do problema ou das medidas a serem efetuadas - a inclusão, neste caso. Assemelha-se, a uma "instância informal instituída", quer dizer, reconhecida na organização interna, mas não participando, em princípio, enquanto tal, da avaliação dos que fazem parte dela (Hammouche, op., cit., p.23).

O dispositivo, na perspectiva de Hammouche, é um conjunto de atores implicados em "sistemas de análise". O sociólogo francês acrescenta uma condição cujas implicações não deixam de criar uma ressonância particular no que diz respeito à experiência conduzida na escola Ferreira. Com efeito, para ele (op., cit., p.3), os dispositivos constituem sistemas de relações e de ações que resultam dos textos, das orientações que enquadram a ação pública e visam uma melhor coerência entre os diversos participantes. Mas, por isso, precisa-se que os atores se tenham se apropriado das modalidades de funcionamento, mas também dos princípios que os inspiram. *Esta apropriação é de importância estratégica para que se produzam os efeitos esperados do trabalho social assim enquadrado*. No decorrer dessa experiência de inclusão, tal como estou a relatar, vamos ver como as professoras se apropriam, compreendem essas modalidades e os princípios que a inspiram. Pode-se formular a hipótese de que estes aspectos não contam para nada nas relações de poder-saber que se tecem entre parceiros da pesquisa.

---

com deficiência.)

<sup>98</sup> Como espaços relacionais concebidos para a experimentação e para finalidades concretas e nos quais o "relacional" perde seu estatuto de vista sem fim e se transforma em suporte, não da ação interindividual, mas da ação pública (...).

Um outro lado do dispositivo merece ser destacado. De uma certa maneira, qualquer que seja as formas, as modalidades aplicadas, o dispositivo fica animado por uma finalidade a ser atendida e uma lógica de meios a serem mobilizados em vista de um fim. Aqui não se trata de saber se aquele "fim" constitui um objetivo desejável, legítimo, de utilidade pública, etc., e se o fim justifica os meios utilizados, o que remeteria ao registro da moral. Qualquer que seja a maneira ("doce", mais ou menos diretiva, "acompanhada", ou abertamente autoritária), não existe dispositivo sem estratégias, sem finalidade e sem efeitos de constrangimento ou formas de pressão exercidos em vistas do alcance dessa finalidade; trata-se de conseguir a realização de um projeto, a efetuação de uma política pública. De certa forma, é disso que fala Elisa, a responsável da pesquisa quando evoca as limitações encontradas pela equipe de pesquisa em relação à atenção que teria sido necessária para trabalhar melhor com as professoras:

Então, a gente tinha o peso do tempo da CAPES: tinha que entregar o relatório, os prazos das teses que as meninas tinham que fazer, enfim, há todos esses tempos que nos algemaram... que nos, eu não diria violentaram... mas é uma forma de violência simbólica também, né? Que você fica ali tendo que estar respondendo às exigências, eu acho que isso fez com que a escuta que a gente teve foi muito rápida, no sentido assim de que a gente mesmo não tinha muito tempo de processar... Tinha o meu compromisso político com Brasília, vou começar por esse... eu vou fazer o possível pra cumprir, né?... que seria entregar pro Ministério, pra CAPES - que é quem está financiando a pesquisa - os produtos que nós nos comprometemos, que são as teses, as produções, os seminários, enfim, os livros publicados... o Poder Público me confiou uma soma de dinheiro para que eu pudesse administrar da melhor maneira possível, formando pesquisadores, professores, também... agora resta à gente ter esse cuidado pra, no último momento, não relaxar e dizer "agora os produtos, eu vou fazer qualquer coisa"... Não, eu acho que a gente tem que fazer produtos de qualidade pra eu poder chegar à CAPES de cabeça erguida e dizer "tá aqui os dois livros que nós podemos tirar a partir dessa pesquisa e tá aqui as tantas teses que nós fizemos", né? Acho que é uma produção respeitável... dez trabalhos acadêmicos, e também, além de formar dez profissionais em pesquisa, nós temos a possibilidade de ter contribuído com toda uma discussão teórica importante, uma fundamentação trabalhando essa relação teoria e prática... então, no contexto político, eu acho que... eu só ainda me sinto, eu não diria preocupada, mas ainda tenho esse cuidado que, eu preciso ter como coordenadora do grupo, é pra deixar que esses produtos sejam produtos realmente de boa qualidade e que possa trazer uma contribuição importante pro Brasil, em termos de divulgação do que a gente fez, né?

Em outras palavras, uma das finalidades do dispositivo é obter, minimamente, o consentimento, a adesão e o envolvimento dos participantes alvos dessas ações. Na medida em que consistem em difundir certa visão do mundo ou

propor um quadro cognitivo, como no caso do referencial setorial, (MULLER, 2000, 2003, 2007) ou fazer compartilhar certas perspectivas práticas, a ação pública e seus dispositivos (hoje indissociáveis uns dos outros) - diretos ou indiretos - apresentam um duplo caráter cognitivo e normativo, pois as duas dimensões de "*explicitação do mundo*" e de "*colocação em norma*" do mundo ficam irremediavelmente ligadas num processo de colocação em sentido do real. As políticas públicas servem, ao mesmo tempo, para *construir interpretações do real* (por que é importante incluir as crianças com deficiência?) e para *definir modelos normativos de ação* (por exemplo, tem-se de privilegiar o ensino diferenciado, o trabalho em grupo, a perspectiva socio-construtivista, etc. na escola) (MULLER, 2000).

O dispositivo, a serviço dessas ações públicas, não pode, então, dissimular sua dimensão normativa, assim como a pedagogia (que como ciência "aplicada" coloca em prática as fundamentações teóricas privilegiadas num dado momento, quer seja o método "tradicional", quer seja o socio-construtivismo, etc.) não pode esconder sua contribuição à normalização das práticas pedagógicas. Nessa dinâmica, os mediadores, geralmente peritos no assunto, como já vimos anteriormente, ocupam um papel importante, tanto do ponto de visto teórico (têm um certo domínio dos saberes mobilizados ou a serem mobilizados para iluminar as diversas facetas de uma situação-problema), quanto técnico (possuem conhecimentos e experiência no que diz respeito às tecnologias, estratégias a serem utilizadas em vistas da resolução prática do problema ou da efetuação de uma orientação de política pública).

Esses processos de saber teórico e de competência técnica não podem ser separados da dimensão do poder. Trata-se, para os mediadores, de se inscrever numa forma de luta pela formulação e imposição dos quadros de interpretação do mundo, ou para evocar Bourdieu, de impor-se no campo da educação escolar. Esses debates, as batalhas e as soluções ou orientações que preconizam não funcionam, segundo Muller (op. cit.), sem exercer certas formas de violência econômica, social ou simbólica (até física), pois não deixam de tocar, modificar, mais ou menos brutalmente, as identidades coletivas dos atores implicados (mineiros, funcionários, ou, nosso caso, professores do ensino fundamental) que, então, têm

de recompor, reajustar, até mudar totalmente, suas práticas profissionais.

Como pode-se perceber a tripla dimensão política, experimental<sup>99</sup> e técnica<sup>100</sup> do dispositivo, testemunha da complexidade, do caráter instável do seu desenvolvimento e da sua situação no cruzamento de várias relações de poder-saber. O dispositivo da pesquisa não escapa à regra, como já estamos percebendo e como o decorrer da pesquisa vai nos confirmar. Cada dispositivo é composto de elementos diferentes, em função das finalidades perseguidas e do contexto socioprofissional e histórico no qual se desenrola. Antes de desenvolver mais dois/três deles, vou apresentar rapidamente os componentes do dispositivo colocado em ação pela pesquisa.

### **2.3 O dispositivo da pesquisa na escola e seus elementos constitutivos**

Como resumiu Foucault (1996, p.244), o dispositivo é feito de um conjunto heterogêneo de "ditos" e "não ditos". Ele é também inseparável da rede de poder-saber na qual se inscreve e dos discursos que o atravessam e o constituem. Se a pesquisa conta bastante coisas "ditas", enunciadas, ela repousa, também, sobre coisas não ditas, talvez não ou mal percebidas pelos pesquisadores mesmos. Com efeito, ao considerar o dispositivo da pesquisa geral como elemento de um dispositivo maior, e político, - o da CAPES/SEESP, a serviço do MEC, que o selecionou e financiou - , e é a tese que defendo (não se pode separá-lo das condições sociopolíticas da sua emergência), ele opera, de certa maneira, como instrumento e instância a serviço da efetuação de uma política pública: a inclusão escolar das crianças com deficiência. A este título, dificilmente pode-se escapar à propensão a exercer certa pressão a fim de que se possa realizar a missão experimental com que se comprometeu. Assim, como evocou Poulantzas, essa pressão (inerente, e com níveis e graus diversos, a qualquer dispositivo de aplicação

---

<sup>99</sup> Como todo o aspecto de "bricolagem", de adaptação das definições da inclusão, das "receitas" pedagógicas a serem validadas na perspectiva inclusiva. Não há nada de depreciativo em falar de "bricolagem". Com efeito, definir a inclusão como uma perspectiva desejável, é uma coisa; estabelecê-la enquanto realidade num sistema escolar "tradicional" que ainda deixa a desejar, mesmo dispondo de um arsenal teórico, é outra e passa por um confronto árduo com as realidades práticas e uma multiplicidade de reajustes, de "acertos/erros", que dão todo seu valor prático e experimental à "bricolagem".

<sup>100</sup> Aquela "racionalidade instrumental" inerente à redefinição das relações com o objeto das novas orientações escolares, com as práticas pedagógica, assim como do ponto de vista da lógica organizacional.

de uma política pública ou, pelo menos, em vistas de transformação de certas práticas) que se manifesta sob os registros da coerção e da persuasão, sob formas "suaves" e escondidas, mascaradas, em parte, dos próprios pesquisadores, encontra um modo e condições de expressão ainda mais sutis e legitimadas que este dispositivo de pesquisa se respalda na obrigatoriedade da lei, sobre o fato de se constituir como projeto piloto escolhido pelas maiores instâncias institucionais ligadas à escola, assim como toma apoio sobre valores morais e universais que dificilmente se pode recusar (cidadania, respeito da diversidade dos seres humanos, direito imprescindível à educação de base, justiça e igualdade sociais, etc.). Como já vimos e se confirmará no decorrer dessa parte etnográfica, a esses registros da coerção e da persuasão, se junta, o da reação, ou melhor dizendo, da resistência, por parte dos "beneficiários" daquele dispositivo. Judith Revel (2005, pp.74-75) explica o quanto essas manifestações de resistência ficam ligadas às relações de poder que se criam entre participantes da pesquisa:

a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder; assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte. A análise dos vínculos entre as relações de poder e os focos de resistência é realizada por Foucault em termos de estratégia e de tática: cada movimento de um serve de ponto de apoio para uma contra ofensiva do outro.

E, a fim de que este movimento poder/resistência não seja percebido de uma maneira maniqueísta ou simplista, a autora (op. cit., p.76) afirma:

A descrição de Foucault dessa "reciprocidade" indissolúvel não é redutível a um modelo simplista no interior do qual o poder seria inteiramente considerado negativo e as lutas como tentativas de liberação: não somente o poder, ao produzir efeitos de verdade, é positivo, mas as relações de poder somente estão por toda parte porque por toda parte os indivíduos são livres. Não é, portanto, fundamentalmente contra o poder que nascem as lutas, mas contra certos efeitos de poder, contra certos estados de dominação, num espaço que foi paradoxalmente, aberto pelas relações de poder. É inversamente: se não houvesse resistência, não haveria efeitos de poder, mas simplesmente problemas de obediência.

Fazem parte das modalidades dessa resistência a "*ação sobre as ações alheias*", as atitudes de oposição aberta, mas, sobretudo, as múltiplas estratégias de evitamento (do conflito, dos pesquisadores, dos constrangimentos, etc.) que se

encontram na escola, por parte de certas professoras. No que diz respeito ao registro da coerção, vou apresentar muito rapidamente os seus quatro elementos a partir dos quais se manifestam aqueles efeitos de poder que agrupo, esquematicamente, no registro da coerção da pesquisa: a obrigatoriedade da lei, o contrato, o acompanhamento pedagógico e profissional, a avaliação. Com efeito, os três últimos darão lugar a um desenvolvimento maior, mais adiante. Quanto ao registro das resistências, como veremos, ele se manifesta, e muitas vezes de maneira sutil, em Resposta a qualquer um dos componentes dos registros da coerção ou da persuasão.

### 2.3.1 Registro da coerção

De uma certa maneira, a **obrigatoriedade da lei** favoreceu o encontro entre pesquisadores e profissionais da escola para experimentar a aplicabilidade dos decretos. Por “simpáticos” que sejam esses estrangeiros que são os pesquisadores, eles foram, lá, na escola, para colocar em marcha, em funcionamento, um certo modelo de atendimento escolar. Como a imensa maioria dos seus colegas da rede regular de ensino, os profissionais da escola nunca pediram nada, apesar de, por outro lado, serem sensíveis à idéia da inclusão escolar das crianças com todos os tipos de dificuldades. Alguns depoimentos ilustram isso:

- No início, fiquei muito preocupada... quando o V., a direção, me procurou... e falou da possibilidade de receber a M., com uma síndrome de Down, eu fiquei muito preocupada, porque eu não tinha uma formação em relação a isso, né?... fiquei ansiosa... (professora Lia)

- Na primeira vez que encontrei uma criança com deficiência, fiquei assustada!... meu Deus do Céu, o que vai ser da minha vida agora com essa inclusão?!... como é que vou fazer, se nunca trabalhei com alunos ditos deficientes?... né?... foi assustador! humanamente, acho que é atender essas crianças... porque essas crianças ditas deficientes, elas precisam de muita atenção... mas eu acho que a professora só, ela se sente sim... consumida... porque ao mesmo tempo que ela tem de assistir uma sala, todinha, ela tem que tirar atenção dela para aquela aluna dita deficiente... (professora Beatriz)

- ou seja, jogaram as crianças especiais nas escolas públicas sem nós, professores, estarmos preparados para isso, então foi assim um choque, o que fazer, o que fazer com essas crianças, eu me sinto perdida com isso eu não sei como me dar com essas crianças (professora Érica)

- Eu poderia dizer que, como a maioria das colegas, me sentia... me sentia um pouco estranha, na verdade... com um pouco de receio, né?... porque, a gente sabe, que as escolas públicas não têm esse preparo... a criança é matriculada... a gente a aceita na sala de aula... só tem que aceitar, né?... mas não quer dizer que tem apoio, né?... a escola matricula né?... mas não



dá assistência... na verdade, matricular é uma coisa, mas trabalhar com elas é outra coisa... bem diferente, né?... tem que ter a inclusão...  
(professora Vanessa)

- Eu, como cristã, eu sou totalmente a favor da inclusão, em todos os aspectos da sociedade, certo? Realmente a gente olha o ponto que as pessoas especiais, portadoras de deficiências especiais sofreram ao longo dos tempos, né? Agora infelizmente da forma com que está acontecendo, eu sou revoltada. Posso explicar: porque, primeiro, a gente como todo professor, foi sobre esse aspecto da formação de professores, nós já vemos que o professor desde a formação inicial que é na faculdade, já é uma formação falha, né? Mas, eu tenho visto assim, no olhar, no rosto das professoras, a angustia e me dói, eu tenho pena da criança porque está precisando. Ali ela se socializa de uma forma e mudam realmente pra melhor; a gente vê o progresso e isso é maravilhoso, né? Mas a que custo? As professoras estão adoecendo, não sei até que ponto vão suportar.  
(professora Verônica)

Estes testemunhos das professoras, atestam o importante efeito de surpresa delas, a falta de preparação e de concertação, quando foram confrontadas à obrigatoriedade de cumprir a lei, recebendo esses alunos "diferentes" na sua sala. Assim, é sobre esse vácuo deixado pela lei, em termos de modelo a seguir, de suporte pedagógico a ser utilizado e de orientações mais claras às quais se agarrar, que promove, enquanto súbita evidência e "naturalidade" - a inclusão de todos - o que essas mulheres sabem ser apenas uma longínqua esperança num sistema público que bem conhecem enquanto produtor de fracasso escolar e de exclusão social. Mas esse quadro de lei, e os pesquisadores, pela sua presença mesma e pelos seus discursos com intensão transformadora, não deixam de lhes lembrar, assim como à escola, sua responsabilidade de docentes e de instituição delegada para a formação das novas gerações e que estão em primeira linha nessa situação de implantação que compartilharão com os peritos. Aliás Bueno (2001, p.109) aponta:

Parece que, como sempre, os responsáveis pelas políticas sociais (entre elas a da educação), em nosso país, encontraram um novo "bode expiatório": as unidades escolares. No passado, foram ou os alunos (por suas carências e/ou dificuldades) ou os professores e a sua falta de formação (como se essa falta de formação não fosse produto das políticas educacionais). Agora, parece que se transfere essa função à escola.

É interessante apontar que, de certa maneira, a obrigatoriedade da lei vai colocar esses dois parceiros numa situação de interdependência assimétrica. Com efeito, são os peritos, implicados naquele dispositivo "maior" da inclusão, que precisam mais dos práticos, e da escola, para experimentar "in vivo", as adaptações, transformações pedagógicas ou organizacionais que preconizam e que vão

confirmar, atestar a sua qualidade de peritos. Se eles têm certos conhecimentos dos componentes em jogo na questão da inclusão (diferentes formas de deficiência; técnicas pedagógicas, fundamentações teóricas, etc.), não são especialistas "da" inclusão. Pois é uma coisa recente, nascente, a ser colocada em prática, levando em conta, cada vez, as configurações singulares de cada unidade escolar (Bueno, op. cit., p.107) em que se tem de implantá-la. As professoras, elas, podem, de certo modo, continuar como antes: a escola recebe alunos com deficiência desde 2000 (data da sua construção), que elas integravam na sua sala sem modificar muito suas práticas. O fato de trabalhar numa perspectiva pedagógica dita "tradicional", não impediu que certas tenham aprendido, sabido lidar com alunos com dificuldades; outras, talvez menos preocupadas com isso, pela primazia dos conteúdos escolares ou pela disciplina, se acomodam numa situação na qual aqueles alunos "diferentes" participam como podem na sala de aula. O que a lei introduz, talvez, de problemático, para elas, é a sistematização, a obrigatoriedade do acolhimento e a propensão a avaliar de maneira cada vez mais fina os resultados, a eficiência das unidades escolares, e, assim, dos seus profissionais. Por outro lado, se querem viver melhor essa nova situação que ela impõe e avalia, uma outra exigência, melhor se aproveitar da presença e das orientações dos peritos para tentar algumas acomodações menos custosas, para elas, a médio ou longo prazo.

As chamadas de atenção, embora relativamente limitadas, em termos de número, no tempo da pesquisa, remetem à idéia de **contrato** que vai ser o objeto de um maior desenvolvimento na parte seguinte deste estudo etnográfico. Esse contrato, formal e/ou moral, é o que firma o "destino" e o quadro de vivência de cada um - pesquisador ou profissional da escola - durante esses três, quatro anos (considerando o tempo de elaboração do projeto) da pesquisa. Veremos que essa relação com o contrato é ilustrada por uma variedade de planos cujos constrangimentos não atingem e ligam todos da mesma maneira. Se, de certo modo, pelas diversas razões (de financiamento público, de legitimidade, de incentivo ao êxito, de promoção acadêmica, etc.) que já foram abordadas, ainda são os peritos da universidade que ficam mais presos às malhas do contrato formal. Mas são eles, por outro lado, que detêm a legitimidade necessária (pelo viés das três formas de dominação weberiana evocadas) para manipular as virtudes "disciplinantes" do contrato moral.

O que constitui um daqueles efeitos de poder evocados por Foucault, é o caráter unilateral das chamadas de atenção, na medida em que sempre foram emitidas pelos pesquisadores. Nunca os profissionais da escola se consideraram autorizados, legitimados o suficiente para se permitirem formular advertências direcionadas aos universitários. Por relativamente limitadas, em termos de número, no tempo da pesquisa, essas chamadas de atenção sempre constituem momentos de tensão para receptores dos quais, por outro lado e muitas vezes, se diz que são colaboradores da pesquisa. De certa maneira, a relação de assimetria que elas estabelecem, remete àquela situação desconfortável que vivem muito mal os brasileiros destinatários daquele "*sabe com quem está falando?*" que DaMatta (1997, pp.207-218) evoca enquanto "dramatização do mundo social": cada macaco no seu galho; cada um no seu lugar.

O **acompanhamento** pedagógico e profissional possui essa particularidade de interferir, tanto no registro da coerção quanto da persuasão. Com efeito, em função das modalidades mobilizadas para pensá-lo, pode-se perceber que exerce, seja uma forma nítida de monitoramento, de direcionamento das atividades na escola, seja uma forma de transformação das mentalidades e das práticas pedagógicas. No que diz respeito à primeira categoria, o que participa efetivamente da coerção são as condições e os procedimentos de tomada de iniciativa, de decisão, e o que contribui ao enquadramento físico, temporal e intelectual das atividades e dos indivíduos. Assim, bastante rapidamente, apenas depois de alguns meses de funcionamento revelou-se que a maior parte das iniciativas, das propostas em termos de ações "comuns" a serem desenvolvidas na escola (inclusive, por exemplo, os tempos festivos) vieram dos membros do grupo da pesquisa. Como veremos mais adiante, a escola jamais se organizou para reivindicar qualquer coisa. Pelo contrário, durante dois anos e meio, em consequência desse vácuo de organização, ela deixou que a pesquisa impulsionasse o seu ritmo.

Várias atividades pedagógicas ou de formação podem apresentar os dois lados - coerção e persuasão - ao mesmo tempo, mas o que nos interessa nessa parte são os componentes que caracterizam melhor a vertente coercitiva da pesquisa. Dentre eles, já se pode apontar as diversas perspectivas sob as quais os

pesquisadores abordaram este acompanhamento. Elas correspondem a quatro etapas definidas como tal pela pesquisa. Pelo menos, duas delas possuem uma denominação que remete nitidamente a certa forma de coerção: "*acompanhamento mais formalizado*", "*acompanhamento mais dirigido*". Aliás, os pesquisadores bem indicam (no relatório final do PROESP, por exemplo) que precisaram enquadrar mais diretamente as diversas atividades estabelecidas na escola em vistas de incentivar uma mudança nas práticas de acolhimento e de ensino. Como o acompanhamento vai dar lugar a um desenvolvimento mais específico na terceira parte desta análise etnográfica, observo simplesmente que, se as numerosas ações de formação propostas em si mesmas não exercem coerção, a definição dos conteúdos maioritariamente pelos peritos, as suas modalidades de organização, de planeamento, de colocação em prática na sala de aula se constituem para fixar os indivíduos no espaço, no tempo e numa certa visão do mundo.

O quarto aspecto tendo uma certa dimensão coercitiva, e que vai ser objeto de uma abordagem mais importante na seguinte parte deste estudo, remete às múltiplas modalidades de **avaliação** incentivadas pela pesquisa. Com efeito, várias vezes no decorrer da pesquisa foram planejados processos de avaliação das práticas pedagógicas, do índice de inclusão dos alunos, da gestão ou da organização da escola. Foram aplicadas, então, três escalas de avaliação distintas:

- escala de avaliação de competências de base do professor *para desenhar um perfil das principais dificuldades dos professores, assim como para definir estratégias de acompanhamento a serem utilizadas*.

- escala de avaliação de competência da gestão *para constituir um perfil do estado da gestão participativa em um contexto de inclusão escolar e para orientar o acompanhamento dos gestores da escola*.

- escala de avaliação do ensino diferenciado para ajudar o docente a estabelecer *um diagnóstico preciso e matizado sobre o estado de suas práticas de diferenciação de ensino e de atribuir-se objetivos pessoais de transformação de suas práticas*<sup>101</sup>.

Outros "rituais" de avaliação se deram pelo viés de entrevistas, tanto

---

<sup>101</sup> Em itálico: Relatório final PROESP, pp.24-28.

feitas coletivamente (técnica dos grupos focais) quanto individualmente, seja para as necessidades da pesquisa guarda-chuva, seja no quadro do estudo próprio aos estudantes-pesquisadores. Quaisquer que sejam essas modalidades de avaliação, se elas remetem à questão importante da produção e das condições de produção da verdade, remetem, também, a uma certa assimetria nas posições entre quem decide, organiza e dirige o processo de avaliação e quem a ele deve se submeter. Essa ligação entre poder e produção da verdade abordada por Foucault encontra também sua expressão na dupla legitimidade legal (como componente do contrato de pesquisa) e tradicional (do universitário na hierarquia do saber) de quem entrevista, de quem formula as perguntas e de quem tem de responder. Se o ritual da avaliação persegue o objetivo de estabelecer um estado dos saberes e das práticas docentes, os critérios sobre os quais ela repousa, as normas às quais se refere implicitamente, sua dimensão de "julgamento", sua propensão a medir, qualificar e classificar não deixam de gerar efeitos de coerção sobre os profissionais da escola em vistas de obter a adesão ao ideário inclusivo. Essa busca de adesão, sem violência marcada, com uma forma de pressão velada, a um novo paradigma educacional, também se manifesta através das técnicas de persuasão.

### **2.3.2 registro da persuasão**

Quando os pesquisadores chegaram na escola para criar as condições de estabelecimento da inclusão, o seu acolhimento pelas professoras não foi um "dado". Não nos esqueçamos de que o projeto deles é colocar em aplicação, lá, algo que não somente os profissionais nunca pediram, mas do qual os universitários, como mediadores, como pensadores ou militantes da inclusão, participaram da emergência ou, pelo menos, da promoção ativa. Assim, as expectativas deles não correspondiam às dos docentes. Enquanto profissionais, também, da educação, hierarquicamente reconhecidos e valorizados (pelo discurso mesmo, pelas práticas universitárias mesmas que essas professoras encontraram durante sua formação), os peritos não podiam simplesmente contar com uma forma de dominação tradicional, ou mesmo legal, para obter a adesão dos profissionais da escola. Eles precisaram, então, desenvolver, o que chamo de "técnicas", ou de "tecnologias" de persuasão.

Dentre elas, uma certa forma de **sedução**, que se expressa pelo discurso, pela atitude (uma certa elegância, "classe"), pela competência profissional, pelo forte reconhecimento acadêmico ou pela fama de certos, pela capacidade de empatia, pela presença carismática de certas pesquisadoras, em vistas de ganhar a confiança dos profissionais da escola, de convencê-los da legitimidade do seu engajamento, do interesse que vão encontrar na mudança das suas práticas pedagógicas. Trata-se de criar um clima favorável ao desenvolvimento de um processo de mudança do qual no início, certamente, apenas os pesquisadores tiram proveito. A ata da reunião do 13/12/05 da equipe de pesquisa bem ilustra esse cuidado dos pesquisadores, ao evocarem o quanto *é necessário envolver afetivamente as professoras: elas já demonstram ter problemas de vinculação com o trabalho, então precisa-se focar a questão da vinculação com a equipe da pesquisa.*

Uma outra forma de persuasão se manifesta na **generosidade** afirmada no engajamento em relação à escola, na dimensão, poder-se-ia dizer, da cruzada pela inclusão, ou pelo menos, em termos de acompanhamento das professoras na missão da mudança educacional. Os seguintes trechos de três pesquisadores testemunham daquele "fogo interior/sagrado", daquela força de convicção que os animava:

- Eu vivi dentro da escola. Assim, eu abdiquei de muitas coisas pra viver dentro da escola... muitas vezes, eu acho que pro grupo geral da pesquisa fica sempre como uma atividade que eu fui três dias na semana... eu não fui, eu vivi pra escola... então, essas questões... foi difícil a separação... eu ainda não me separei da escola... eu tenho dado o acompanhamento por e-mail; eu tenho recebido planejamentos... elas ligam pedindo uma sugestão; elas mandam toda semana... eu tenho e-mails de saudade, aqueles e-mail de imagem carinhosos da Lia e da Carla. (Beatriz)

- A gente participou de umas reuniões com os funcionários, discutindo os princípios da inclusão com aqueles funcionários com menor qualificação, com merendeiras, com porteiros... tudo isso a gente fez de forma conjunta... eu acho que o que eu tentei passar para ele (o gestor da escola) durante esse período que a gente trabalhou juntos, foi o princípio da co-participação, de como ele se fortaleceria se ele tivesse o grupo do lado dele... se toda decisão importante que ele fosse tomar, essa decisão fosse co-responsabilizada... então, seria bom pra eles se a decisão desse certo... e bom para o grupo que ia ser também responsável por essas... foi isso que a gente tentou... (Marta)

— Então, é uma questão tanto pessoal quanto profissional... você tem que ser uma pessoa sensível, humilde, capaz de escutar e também temos que ser um profissional... tem que escutar; tem que buscar... não é também ser só sensível, boazinha, simpática e não saber nada... tem que ter um equilíbrio... um equilíbrio pra você poder construir junto com

o outro... numa troca, como um casamento, sem direito a divorcio... tem que estar sempre seguindo com um mesmo objetivo, tentando atingir... amarrar uma corrente no seu pé... e a corrente no pé do outro para andar juntos, na mesma direção... porque se você andar juntos em direção opostas, aí você... a corrente força e você não vai pro lado, nem o outro pro outro... mas, sim, andando na mesma direção, e tentando construir realmente a inclusão na escola, o trabalho em si... um trabalho diferenciado, um trabalho com o objetivo de atender, acolher, aprender, ensinar... é um trabalho de trocas mesmo, de ensino e aprendizagem, de erros e acertos, de fazer e acontecer, de chorar juntos, de vibrar juntos e até mesmo ver uma parceria de uma amizade, de uma cumplicidade com respeito... tem que ter respeito ao outro... eu acho que tudo isso são conquistas também... faz parte de um trabalho de cooperação. (Fernanda)

Pode-se perceber o quanto os valores morais, da generosidade e da dedicação que alimentaram o envolvimento desses pesquisadores, talvez bem além, de certa distância preconizada num processo de pesquisa, fosse ele uma pesquisa-ação, deixa adivinhar um poder mobilizador (que é um poder de fato), não imune de possíveis efeitos de dominação carismática sobre certos profissionais da escola.

O fato de que o processo de pesquisa escolhido se inscreva num modelo da pesquisa-ação de tipo colaborativo, exerce também um efeito de persuasão, na medida em que valoriza as trocas de pontos de vista e a concordância na perspectiva da resolução do problema. Mesmo se, no início, o pessoal da escola não parecia nem envolvido na questão da inclusão, nem particularmente ativo no processo de mudança que lhe foi exigido pela lei, pode-se pensar que a frequência cotidiana e a relação com pesquisadores engajados na causa e prestes a compartilhar seus conhecimentos na matéria, não deixa de erodir as resistências, de reduzir os medos e preconceitos dos profissionais.

O **acompanhamento** mesmo, tal como foi definido enquanto estratégia de mudança (em termos de práticas e de pontos de vista), se há um aspecto coercitivo, assim como indiquei acima, possui também um grande poder de persuasão que se manifesta através das numerosas formações (modulares, pontuais, contínuas, etc.), dos procedimentos de encaminhamento junto às professoras, dos rituais de avaliação que agem também por efeito de reforço narcísico e normativo das práticas certas, validadas pela pesquisa, das trocas de conselhos práticos, de dicas e, conseqüentemente, de identificação aos pesquisadores, pelo menos no que concerne a certos profissionais da escola.

Por outro lado, uma dimensão persuasiva impregna o cortejo das recomendações, das prescrições oficiais ou das normas curriculares das quais os pesquisadores são mensageiros, tanto como instigadores, quanto como tradutores delas.

A **promoção** profissional e pessoal, pelo viés do domínio da nova "tecnologia pedagógica da inclusão", da aquisição de "novos saberes experimentais" participa de uma forma de persuasão que vai encontrar um eco favorável em certas professoras. Com efeito, as que têm a disposição de mudar suas práticas, que percebem o benefício de introduzir ou de reatualizar<sup>102</sup> certas técnicas pedagógicas propícias a facilitar o seu trabalho, ficaram mais facilmente "seduzidas", convencidas pelos propósitos e conselhos dos pesquisadores. Além disso, a consciência de ter integrado um projeto piloto, cuja dimensão inovadora foi promovida, muitas vezes, pela pesquisa, atesta o caráter persuasivo do desempenho e do reconhecimento dos peritos em relação a elas. Assim, à semelhança destes últimos, certas docentes participam de diversos eventos de caráter científico ou da redação de um livro, nos quais apresentam seu envolvimento na pesquisa e encontram uma forma de legitimidade, tanto como profissionais engajadas no processo da inclusão, quanto como potenciais candidatas a uma formação superior em pós-graduação em educação.

Os diversos **momentos festivos** ou comemorativos que acompanharam a pesquisa constituem, também, e como veremos mais adiante, estratégias de persuasão desenvolvidas pela pesquisa, e certamente desconhecidas enquanto tais por parte dos pesquisadores. Como já evoquei muito rapidamente, os profissionais da escola nunca tomaram a iniciativa de organizar esses momentos festivos que aconteceram duas ou três vezes por ano. Se algumas merendeiras ajudaram na confecção das bebidas, sempre foi a equipe de pesquisa que providenciou os

---

<sup>102</sup> A equipe de pesquisa faz a promoção do modelo socio-construtivista de acompanhamento e de monitoramento de aula. Mais adiante, veremos de que consiste este modelo. Mas, como já evoquei, não se esqueçamos de que a grande maioria das professoras possuem uma formação superior. Durante esta formação - com níveis de qualidade diversos, certo - elas aprenderam técnicas pedagógicas que não são muito diferentes das propostas pelo grupo. Assim, durante as entrevistas que fiz com elas, muitas dessas professoras evocaram seu conhecimento do trabalho em sub grupos e o proveito do planejamento das aulas. O socio-construtivismo piagetiano é conhecido nas Instituições Superiores de Ensino brasileiras há muito tempo e constitui uma das referências em termos de formação dos professores do ensino fundamental e médio. Mas, talvez, por falta de estimulação, de controle e de reatualização das práticas pelo viés da formação contínua na escola pública, elas passaram a não utilizar mais esses métodos de ensino que, nesse contexto, não fazia mais sentido para elas...



ingredientes das festas. Estas tornam-se tantas oportunidades de promover e valorizar o caráter valioso do envolvimento das professoras na inclusão, mediante, muitas vezes, entregas de presentinhos com a marca da pesquisa (oferta de bolsas, camisetas com marcas da inclusão, o logo da pesquisa). Mais uma vez, é o caráter unilateral das iniciativas, das propostas que faz inferir a existência de uma propensão à persuasão (pela sedução e aproximação) e de efeitos de poder na medida em que se busca obter certas coisas: reforço da coesão entre parceiros da pesquisa, certa forma de controle do tempo e da participação das professoras. Por exemplo, será que esses momentos festivos teriam obtido o mesmo "sucesso" em termo presencial (entre 15 e 20 pessoas da escola) se tivessem acontecido fora dos sábados letivos?

Se esses registros de coerção e de persuasão se manifestam - sutilmente, geralmente sob formas "suaves" e escondidas, em parte, dos próprios pesquisadores - no dispositivo da pesquisa na escola, a pesquisa guarda-chuva não fica imune desses efeitos de poder que eles contribuem para criar.

### **2.3.3 Registros de coerção e de persuasão no grupo de pesquisa**

Esquemáticamente, a pesquisa guarda-chuva "*Gestão da Aprendizagem na Diversidade*" pode ser representada como uma forma de entidade que exerce sua influência tanto no seio mesmo do grupo de pesquisadores, que constitui seu "centro nevrálgico" e cujo "quartel geral" situa-se num laboratório da UFC, quanto exteriormente, na escola, que constitui seu campo de experimentação, *in vivo*, do que foi definido, lá, naquele círculo reservado dos "iniciados"<sup>103</sup>.

O que se chama "pesquisa guarda-chuva" assemelha-se a uma forma de "torre de controle" permitindo, ao mesmo tempo, medir tanto os avanços internos (reflexão, concepção) quanto externos (organização, execução, avaliação). Como já vimos na primeira parte deste estudo etnográfico, a pesquisa geral se alimenta dos

---

<sup>103</sup> É interessante apontar o fato de que, apesar de sempre ter promovido a dimensão colaborativa da pesquisa, nunca foi abordada, nem encarada a questão de uma participação regular e mais ativa das professoras - sob o modo de uma representação da escola por uma ou duas docentes, por exemplo - em nossas reuniões semanais ou em nossas sessões de reflexão sobre as estratégias e ferramentas a serem privilegiadas, em vistas de facilitar o processo de inclusão no lugar de trabalho delas. Parece-me provável que elas teriam trazido muitos elementos de reflexão pertinentes e facilitadores.

oito projetos individuais; eles mesmos encontrando matéria à reflexão, à elaboração e experimentação na pesquisa maior. Este efeito de "demultiplicação", de "ajustamento" entre pesquisa guarda-chuva e pesquisas individuais, como importantes peças de transmissão no funcionamento geral, não deixa de produzir certa coerção na medida em que cada um fica bastante dependente do ritmo geral e dos outros para avançar no seu próprio projeto, tanto como o avanço geral da pesquisa depende do compromisso de cada um com as atribuições que lhe estão associadas por seu estudo individual. Isso, esse efeito de coerção entre as exigências em termos de organização, de realização e experimentação na escola, ao nível coletivo, e as necessidades de pesquisa individuais não aconteceu sem criar tensões ou ressentimentos na equipe de pesquisa, assim como ilustram os dois trechos abaixo:

- Olha só, uma pesquisa nos dessa... que é uma pesquisa colaborativa... que é uma pesquisa que envolve uma imersão de campo muito intensa... o tempo, aí, ficou extremamente complicado para algumas pessoas... e, aí, esse tempo, eu acho que isso interferiu demais... Assim, nessa autonomia deles (dos/as pesquisadores/oras)... mas é um tempo necessário... era um tempo que era a própria característica da pesquisa... e eu não sei se as pessoas se davam conta disso... de que, ao mesmo tempo em que elas estavam no campo, elas estavam... elas deveriam... não sei... não vou falar isso que parece... porque parece julgamento... mas assim, elas estavam no campo; elas estavam produzindo conhecimento... que não poderia ter essa ruptura... pro campo... agora vou escrever, né?... me parece assim que esse movimento foi complexo, esse movimento da campo e produção... eu vejo que é complexo mesmo... como é que o pesquisador vai fazer esse movimento de estar no campo esse tempo inteiro e tem que dar conta de uma tese?... eu acho que isso foi isso que mexeu com a autonomia, sim... De longe, o que eu percebo, sim, é isso... o incômodo implícito sobre esse poder... um incômodo implícito sobre o ferimento da sua autonomia intelectual, sim... (Viviana)

- Então, por umas três vezes, mais ou menos, eu tentei sair, porque eu não me sentia bem no grupo... eu achava que não estava bem aceita, porque eu era colaboradora... eu não tinha também um tempo, assim, dedicado à pesquisa... como as outras pessoas tinham, né? um tempo que era dedicação exclusiva... inclusive, eu estava ali para colaborar... embora sabendo que quem é mesmo... quem era colaborador, tinha todas as obrigações... mas eu estava ali, com o tempo mais reduzido que os demais... e eu sei que isso causava, às vezes, insatisfação em algumas pessoas, quando eu não podia participar de todas as atividades... então, eu cheguei a pensar em sair... (Geisa)

Em consequência disso, em certa medida, a reunião semanal constitui uma instância de regulação interna e de controle dos avanços coletivos e individuais que obriga cada um, não apenas a participar da reflexão, da elaboração dos planos de intervenção na escola, mas a dar conta do seu envolvimento na escola, através

da colocação em prática das orientações decididas nas semanas precedentes. Por outro lado, o desenvolvimento dos trabalhos pessoais, seguindo a progressão da pesquisa geral, incentiva cada um a alimentar a dinâmica dela por suas leituras, suas produções escritas (artigos, extraídos de trabalho acadêmico, etc.), ou pelo tratamento de dados recolhidos na escola.

Os relatórios de fim de ano produzem certa pressão, que se exerce em série - compromisso dos responsáveis da pesquisa pesando sobre os pesquisadores; pressão coletiva sobre individualidades - na perspectiva de atender às exigências das instâncias financiadoras do projeto. Aliás, como já evoquei, sempre teve certo efeito de coerção ligado, não apenas a uma forma de obrigação de resultado que se impôs ao grupo pelo fato mesmo de estar implicado numa experiência piloto, engajando dinheiro público e a credibilidade da equipe de pesquisa, mas, também, de dever honrar os compromissos de produções científicas e acadêmicas assinadas com o órgão financiador. Mais adiante, volto a este assunto.

Se o dispositivo interno à pesquisa guarda-chuva produz certa pressão, ele constitui, também, um poderoso meio de persuasão no que diz respeito à estimulação dos pesquisadores. Com efeito, a pesquisa geral oferece uma oportunidade de pesquisa de campo a médio prazo, permitindo já um melhor controle de certas variáveis<sup>104</sup>, notadamente para ganhar a confiança das professoras e me tornar cada vez mais "transparente" ao olhar alheio, quer dizer, mais ou menos assimilado aos elementos da rotina tanto da pesquisa quanto da escola.

Além de representar uma oportunidade de investigação rica em experiências inovadoras, o fato de ter participado de um projeto piloto constitui para os pesquisadores uma porta de entrada no campo estreito da educação especial e inclusiva no Brasil. Se a idéia de inclusão escolar das crianças com deficiência está caminhando há mais de vinte anos, a produção acadêmica brasileira sobre a

---

<sup>104</sup> Unidade de lugar, de tempo; permanência satisfatória do pessoal e dos alunos da escola; estabilidade da equipe de pesquisadores, controle da evolução das mentalidades e das práticas no tempo, regularidade das avaliações, etc.) e um conforto de trabalho do qual me beneficiei muito (campo de observação já pronto, com uma legitimidade estabelecida enquanto pesquisador "da inclusão").

questão, por interessante e pertinente que seja, ainda é bastante limitada<sup>105</sup>, e, afinal de contas, poucos estudiosos ainda podem se prevalecer de ter participado, no Brasil, de uma experiência como a da equipe da UFC, que se caracteriza por meios financeiros não negligenciáveis, em determinadas condições sociopolíticas, e por um processo de investigação/avaliação sistemático e inscrito na duração. O efeito de persuasão da pesquisa sobre as motivações e implicações individuais não está alheio à mais-valia de reconhecimento que ela vai dar aos diplomas que está produzindo no grupo dos estudantes-pesquisadores, assim como à mais-valia de visibilidade acadêmica que estes últimos (estudantes-pesquisadores) vão obter das diversas produções (livros, artigos, eventos científicos, etc.) para as quais se comprometeram junto aos Órgãos políticos financiadores.

Naquele dia 17 de outubro de 2007, em que estou meditando sobre aquela difícil entrevista que acabo de terminar, um número não negligenciável de artigos, de palestras, de participações em seminários ou colóquios especializados tanto no Ceará quanto no país inteiro foram efetuados, contribuindo, assim, à promoção direta ou indireta do projeto "Gestão da Aprendizagem na Diversidade" e dos seus participantes<sup>106</sup>.

Se o dispositivo interno da pesquisa geral não deixa de produzir certa pressão e certos efeitos de coerção, a persuasão que ele difunde e que, certamente, facilita o investimento importante e a longo prazo dos seus participantes se manifesta através do trabalho em equipe. Mais adiante, vou evocar mais detalhadamente as etapas do acompanhamento na escola Ferreira e suas condições de emergência. Como veremos, muitas tensões atravessaram certas delas, mas a equipe de pesquisadores também não ficou imune. Se o modo de funcionamento e de articulação interno da pesquisa guarda-chuva poderia apresentar certas semelhanças com um dispositivo panóptico<sup>107</sup> e seus efeitos

---

<sup>105</sup> A grande maioria desta produção acadêmica, científica, permanece de origem norte-americana ou europeia.

<sup>106</sup> Talvez seja por questão de pudor, mas as perguntas que fiz na entrevista (*O que lhe levou a fazer uma pesquisa em educação e como é que você se situa em relação a esta pesquisa em particular? Qual é, para você, a importância educativa, social, política e pessoal desta pesquisa*)" É interessante observar que apenas uma pessoa evocou as repercussões profissionais possíveis deste projeto para os seus participantes. Ninguém evocou motivações e benefícios de natureza promocional (social, profissional, acadêmico, político, etc.) pelo fato de participar desta pesquisa inovadora, nem pelo fato de fazê-lo no quadro de um mestrado ou de um doutorado.

<sup>107</sup> a interdependência coletivo/individual fazendo com que rapidamente percebe-se o que foi feito ou não das orientações definidas para cada um.

coercitivos, a forte valorização do trabalho em equipe constitui um espaço de reconhecimento das competências, de validação dos projetos individuais e do que levam ao coletivo e age como facilitador na coleta de dados e na sua dinâmica interpretativa.

Esta parte, consagrada ao dispositivo da pesquisa, pretende mostrar toda a sua riqueza e o quanto as condições da sua constituição no decorrer da pesquisa são geradoras de relações de poder saber sutis, muitas vezes mascaradas aos seus próprios protagonistas. Essas *ações sobre as ações alheias*, assim como Foucault define as relações de poder, vou tentar ilustrá-las, desvelá-las na parte seguinte e na última parte deste estudo etnográfico, que chamarei de "Encontros e desencontros na escola Ferreira". Vimos que vários elementos compõem o dispositivo da pesquisa, tanto externo (direcionado à escola) quanto interno (direcionado à equipe de pesquisa). Esquemáticamente, arbitrariamente agrupados daquela maneira que escolhi, por necessidade de uma tese que não pode abordar nem aprofundar tudo, pode-se perceber também que coabitam com registros de coerção, persuasão e reação (resistências) inerentes a todo dispositivo político, ou de política pública, em vistas de obter a adesão, às vezes a submissão às orientações definidas pelo quadro legislativo. A rede regular de ensino brasileira, da qual a escola pública constitui um dos componentes, é uma instituição política, assim como a política pública de inclusão é política, quer dizer atravessada e produtora de uma multiplicidade de efeitos de poder nos quais estão implicados todos os seus participantes.

Mas o dispositivo não é simplesmente um dispositivo de ação. Através do dispositivo de pesquisa, coloca-se a questão da produção da verdade. Nesse sentido, e conforme Foucault, o dispositivo de pesquisa se assemelharia a um lugar de produção de verdades suscetíveis de provocar pequenas discontinuidades de saber, dando lugar, então, à dúvida, ao questionamento, aos acasos, imponderáveis e oportunidades de (re)definição e de interrogação dos saberes sobre a inclusão. Assim, tratar-se-ia de um processo mais prospectivo. Será que o dispositivo da pesquisa se inscreve adequadamente nesse tipo de processo (que seria, então, de ordem mais científico)? Ou, inscreve-se num processo mais normativo e prescritivo (mais da ordem da expertise)? É também essa questão que percorre a terceira e

última partes deste estudo etnográfico que vou consagrar, em primeiro lugar, ao contrato e, num segundo, ao acompanhamento e às suas diversas modalidades.

## Capítulo 7

### Contrato e acompanhamento

Quarta-feira 17 de outubro de 2007. São 15 h 30, estou aqui, no pátio coberto da escola Ferreira, tomando um café e pensando nas condições de realização da entrevista que acabo de terminar com a professora Denise. A tarde está se findando e daqui a pouco os meninos vão sair da escola, gritando de alegria como um bando de bem-te-vis nas primeiras luzes do dia. Na verdade, das 19 entrevistas que realizei na escola, apenas duas foram tensas:: uma com uma professora que abertamente se afirma contra a idéia da inclusão, pelo menos tal como foi proposta; e a outra, muito mais tensa e custosa, com a professora Denise. Aquela chamada de atenção em relação ao contrato assinado entre ela e os pesquisadores, constitui o que fez com que ela se sentisse “encostada na parede”, sem meio de escapar a esta entrevista que, talvez, não queria (ou, pelo menos, não hoje), e sem condições de expressar isto diretamente (o que eu teria aceitado sem o menor problema), por causa desta advertência, recebida como uma chicotada na alma, no seu orgulho, ainda mais feridos porque ela é uma das profissionais mais dedicadas e implicadas na questão da inclusão dos alunos com deficiência.

Percebi, hoje, com a maior acuidade, que esta chamada de atenção fazia parte daquelas tecnologias sutis de pressão que percorrem e dão força de penetração e de persuasão a qualquer dispositivo estabelecido em vistas de obter uma transformação, uma mudança nas práticas alheias. Transformar as práticas, exercer *uma ação sobre as ações alheias* passa por estratégias cuja finalidade, em última instância, e com as “melhores intenções do mundo”, consiste em obter a adesão de quem estamos querendo mudar os comportamentos. A educação, escolar ou não, as múltiplas situações de aprendizagem que a marcam, constituem, certamente, um dos exemplos mais vivos, e vividos por cada um de nós, daqueles dispositivos de transformação, ricos em estratégias de sedução e de coerção, em micro tecnologias de modificação sócio comportamental, de correção, de ajustamento, de adestramento, de colocação em adequação ou em conformidade, cuja única, mas provavelmente incontornável justificativa é moldar-se à vida em

sociedade, tal como é definida por condições sociopolíticas e históricas que nos ultrapassam e nos tornam humanos, segundo o que prefigura um humano num momento “M” da humanidade, segundo o que serve de modelo aos que nos amam, aos que nos dominam. Dispositivo e estratégias ficam estreitamente ligados um ao outro numa perspectiva de modificação, tal como o são o poder e o saber quando criam condições de objetivação e subjetivação do que estão modificando. Vimos, na parte precedente, que, esquematicamente, o dispositivo da pesquisa se compõe de três dimensões principais que se alojam nesta experiência e podem passar, até, por estratégias: o contrato, o acompanhamento e a avaliação. Agora, vou me interessar de perto por esses três elementos essenciais do dispositivo

## **1. O contrato e os engajamentos**

### **1.1 As condições de emergência do contrato**

A noção de contrato se refere principalmente à esfera jurídica. Pode, também, pertencer à esfera moral, quando se trata de respeitar certos valores humanos e engajamentos éticos. Nos dois casos, esquematicamente, define-se como uma convenção formal ou informal entre duas partes, ou mais, tendo por objetivo o estabelecimento de obrigações entre elas. Se, às vezes, existe uma certa assimetria entre constrangimentos, exigências de um em relação a outro ou outros parceiros do contrato<sup>108</sup>, geralmente existe uma forma de reciprocidade, pelo menos em termos de cobrança possível entre as partes; quer dizer que uma das partes pode exigir da outra o cumprimento das suas obrigações, e vice-versa. Então, a que contrato exatamente, e a que conjunto de obrigações se referiu, hoje à tarde, minha colega quando, pelo viés daquela chamada de atenção, expressou uma cobrança à professora Denise? Por outro lado, se estivermos no quadro de um contrato bilateral, qual o conjunto de obrigações que os pesquisadores têm de cumprir e em relação ao qual, eventualmente, podem estar cobrados? Antes de entrar mais profundamente nesta discussão, parece-me fundamental voltar às condições que, de certa maneira, selaram, desde o início, um certo tipo de relações entre

---

<sup>108</sup> Caso dos contratos de seguro automóvel nos quais os proprietários do carro devem cumprir um número



pesquisadores e profissionais da escola. Um rápido retorno sobre o processo de escolha da escola Ferreira se impõe. O depoimento da responsável dos pesquisadores, privilegiado ao longo dessa contextualização do contrato se revela de grande importância e rico em detalhes. Complementariamente, algumas produções escritas da pesquisa (atas de reunião, notadamente) vão iluminar o contexto.

No mês de junho de 2005, apenas duas escolas de Fortaleza eram finalistas na “competição”<sup>109</sup> pela participação na experiência piloto de inclusão e, durante uma entrevista, a responsável pela pesquisa testemunha o caráter dividido da equipe quanto à escolha:

Foi um processo muito doloroso... eu, a Beatriz, a Marta, a gente se sentia muito apertadas... emocionalmente, porque não tínhamos muita certeza sobre qual era a melhor escola... A Isabel Ferreira parecia muito interessante, mas a outra escola, também, era muito interessante... do ponto de vista... inclusive, tinha mais alunos com deficiência... (Elisa)

Afinal de contas, a ata da reunião semanal da pesquisa do 28 de junho de 2005 informa precisamente sobre o contexto da escolha:::

Ao final tiveram 9 votos para a Isabel Ferreira, 2 abstenções e 1 para S.A. O critério para escolha da escola se baseia mais fortemente no tempo e na realidade conturbada da S. A.; objetivamente o critério que justificará a escolha da escola será o da aceitação que os professores tiveram com relação ao projeto.

É importante precisar que para chegar até esse momento de escolha, doloroso, houve várias visitas nas duas últimas escolas, vários encontros entre pesquisadores e professores. Durante esses últimos encontros, antes mesmo que os profissionais das duas escolas se posicionassem a favor ou contra a pesquisa, os universitários apresentaram, lá, um conjunto de slides, explicando para eles qual o objetivo da pesquisa, quem, no grupo de pesquisa, estaria implicado e como seria a metodologia. Elisa, a responsável pela pesquisa dá as seguintes informações a propósito das obrigações que as professoras teriam de assumir, caso aceitassem

---

importante de obrigações ou condições para que as do órgão segurador estejam executáveis.

<sup>109</sup> A expressão “em competição” não parece exagerada, na medida em que, como informa a própria responsável da pesquisa, havia muitas escolas interessadas na pesquisa:  
*encontramos as escolas que satisfazem os critérios. A dificuldade foi porque nós tínhamos duas muito iguais. O processo foi extremamente doloroso, né, foi muito difícil; a gente escolheu uma, mas estando com medo de estar errando, de fazer a escolha errada, né?*

participar da experiência:

O objetivo ficou claro que seria um processo de construção de uma prática pedagógica inclusiva e de uma gestão inclusiva... que para isso, precisaria certamente passar **por transformações e por questionamento da prática** que elas tinham hoje... explicamos que, metodologicamente, nós teríamos que ter **acesso livre às salas de aula...** elas teriam que **estar abertas**, se elas topassem, **se elas quisessem entrar no grupo...** para que os **pesquisadores estivessem dentro da sala de aula...** que elas também estariam **contribuindo com a pesquisa, com o grupo...** a partir do momento que elas estariam se **engajando nas atividades** propostas pela pesquisa e também **com as reflexões** que nós iríamos sugerindo sobre as práticas... que a construção da prática jamais seria feita pelo grupo da pesquisa... isso ficou claro **verbalmente**. Tinha slides e transparentes: o que faz o pesquisador; o que faz o professor. Então, elas estariam assumindo conosco essa parceria, e isso ficou muito claro. A pesquisa não é da UFC; ela é coordenada pela UFC, mas o projeto é um projeto de parceria com a escola. (grifos meus)

Quanto às obrigações da equipe de pesquisa, elas são formuladas da seguinte maneira:

Em primeiro lugar, todos os membros da pesquisa tinham **uma função clara**, né? Além da tese... que cada um tem **uma tese para escrever...** eles tinham um **compromisso com o projeto...** com a pesquisa... até **fechar o relatório**, isso era claro... o compromisso era firmado até a **escrita final do relatório e a entrega dos produtos**, que seriam os **DVDs** e os **livros escritos...** que os livros, a idéia era que seria os conteúdos das teses... com a escola, eles tinham o **compromisso de construir com as professoras essa prática inclusiva...** tanto a prática da gestão quanto a prática pedagógica na sala de aula... isso ficou claro que eles **estariam em parceria com a escola**, construindo essa prática de inclusão. (Elisa) (grifos meus)

Em primeiro lugar, pode-se constatar, já, que, se há obrigações para os dois parceiros, existe uma forma de assimetria quanto à sua direção ou distribuição. Com efeito, a maioria das obrigações das professoras têm a ver sobretudo, e praticamente, com a transformação das suas práticas, com a necessidade de participar das atividades da pesquisa, e, para isso, deixar abertas as salas de aula para permitir que que essa se realize. Quer dizer que essas atividades parecem sobretudo dirigidas ao “processo experimental”. Quanto às obrigações dos pesquisadores, elas parecem claramente centradas no projeto e direcionadas nos compromissos firmados com a CAPES/SEESP (produções acadêmicas - redação de teses - e realização dos produtos didáticos definidos - DVDs, livros, etc.).

Em segundo lugar, a “única” obrigação que eles têm em comum, é aquela “construção de prática inclusiva”, sabendo que, como ilustra de novo a professora

Elisa, se os pesquisadores já têm, no nível teórico, uma idéia bastante precisa dos seus princípios...

A gente tinha uma clareza dos objetivos... o que é que a gente queria? A construção de uma prática de inclusão. Que prática era essa? Eu tinha clareza de como seria. Uma prática que trabalhasse com atividades diversificadas, com acolhimento do aluno... os princípios, para mim, eram muito claros. Até porque eu fui professora de sala de aula... então, eu sei como uma professora pode acolher ou excluir um aluno... para nós, era claro o que nós queríamos como princípios...

... em termos práticos, não parecia tão evidente a forma de realização dessa inclusão:

Mas, não era claro como a gente iria construir essa prática... o caminho para percorrer, para chegar nesse objetivo que seria os objetivos de tentar que a escola fosse mais acolhedora, para todos os alunos, e não só para os que têm uma deficiência... nós não tínhamos muita certeza... o quadro teórico, tínhamos... o porque, também... o que faltava, era o como fazer... era a metodologia... isso, a gente não sabia, a gente achava só que seria construído em parceria com a escola... porque não tínhamos a Resposta... e por isso que a gente queria investigar. (Elisa)

Então, foi bem o fato da adesão que foi decisivo. Como informa a professora Elisa:

Dentro dos vários critérios que colocamos, para a escolha da escola, tinha um outro item que nós colocamos como de fundamental importância, era que a escola aderisse ao projeto. Não queríamos, de forma alguma, impor o projeto, a gente queria apresentar uma proposta e contaríamos com a adesão, porque desde o princípio, a gente tinha claro que o projeto só poderia dar certo se houvesse parceria com a escola. A gente não queria impor, mas queria muito mais uma construção em parceria. A questão da adesão, para nós, era fundamental.

A nesse nível, a escola Ferreira vai marcar um ponto importante, em relação ao estabelecimento concorrente:

E como nós não tínhamos muitos elementos para nos apoiar nessa escolha, o único critério que nós utilizamos, já que todas atendiam a todos os critérios, as duas atendiam, no caso... então, a gente se apoiou no fato da adesão: numa, tivesse sido cem por cento... numa teve cem por cento, né?? Na outra, teve 3 professoras que, mais ou menos, disseram que não estavam muito favoráveis... não é que elas não estavam favoráveis, mas que elas não queriam se preparar para receber alunos com deficiências. Enquanto que na escola Ferreira todas disseram que queriam se preparar... embora, no decorrer do processo algumas nunca quissem... (Elisa)

Percebe-se claramente que o que leva a equipe de pesquisa a tomar a decisão em favor da escola Ferreira foi a adesão “*cem por cento*” das professoras. Lembre-se que essa adesão ficou firmada através daquele instrumento informativo, composto de quatro questões, as quais a pesquisa pediu a cada docente que

respondesse (inclusive « você quer participar desse projeto? »). As explicações da professora/coordenadora se revelam valiosas para melhor entender o contexto de encontro entre esses dois parceiros:

Selecionamos duas escolas, inclusive a escola Ferreira onde cem por cento das professoras... todas queriam participar da pesquisa, inclusive por escrito na adesão... Teve um engajamento de cada professor... que foi assim: quando a gente foi... nós fomos várias vezes na escola Ferreira. Então, nós elaboramos um instrumento, quatro questões para as professoras responderem... A partir daquele instrumento, o que a gente percebeu, foi que as professoras estavam fazendo uma adesão ou não ao projeto. Então, com base naquele instrumento, quando responderam que queriam, as cem por cento da Isabel Ferreira... todas responderam favorável... aí, nós fizemos uma carta por escrito, comunicando à diretora - era uma diretora na época - que a escola dela tinha sido escolhida. Embora esse processo foi muito sofrido para nós pesquisadores...

Na época - e o confirma a “ruptura” dolorosa com a escola S.A. por causa, justamente, dessa ausência de unanimidade por parte das professora - não era tão comum um tal envolvimento unânime por parte dos docentes da escola pública a favor da nova política de inclusão, apesar de muitas escolas terem parecido interessadas pela pesquisa. Pode-se perguntar-se, aliás, o que favoreceu este engajamento coletivo. O testemunho de Elisa, explicita isso, mostrando que este posicionamento coletivo não ficou isento de relações de poder que terão sua importância no seio da equipe docente da escola Ferreira, no decorrer da pesquisa:

Aliás, não sei se é porque elas tinham um compromisso com a direção da escola que queria muito o projeto. A antiga diretora queria muito o projeto... ela ficou, lá, na escola até, mais ou menos, o fim do ano 2005, quando trocou de diretor. O que eu sei, é que quando a gente fez a seleção da escola, em junho de 2005, era a diretora "M.", era a professora M. E ela queria muito o projeto... como ela tinha um vínculo muito forte com as professoras, a escola... ela mobilizava muito as professoras... ela tinha uma liderança muito grande... essa diretora tinha um poder de liderança muito grande. Isso explicaria porque cem por cento das professoras toparam o projeto. Eu acho que o fato de ela ter toda essa liderança, o fato que ela ter essa capacidade de mobilização do grupo, fez com que os professores, talvez, não colocassem exatamente o que eles pensassem. Por exemplo, aquelas professoras que não acreditam na inclusão e que não têm alunos na classe, se elas se manifestaram a favor da pesquisa, eu acho que é muito mais por causa do pacto que eles tinham com a direção, com a diretora... elas não queriam desagradar a diretora... o que eu sei, é que ela queria muito a idéia de se promover, de promover a escola... ela queria muito no sentido de promover a escola... então, ela sabia, ela entendia que um projeto da Universidade Federal do Ceará poderia dar prestígio, daria muito mais visibilidade à escola... então, se era porque ela era favorável à inclusão, não sei... verbalmente, no discurso, ela dizia que sim...

A partir deste posicionamento coletivo das professoras, provavelmente

influenciado pelo poder de liderança da antiga diretora, a equipe de pesquisa fica em situação de manifestar, também, a dimensão do seu poder, como instituição universitária portadora de um projeto que, dificilmente, se pode rejeitar, sobretudo levando-se em conta as condições sociopolíticas e históricas que participaram da sua seleção pela CAPES, assim como testemunha ainda o raciocínio da coordenadora do projeto quanto às motivações que sustentaram, possivelmente, a vontade daquela diretora de ver a pesquisa se desenvolver na sua escola:

Como a gente tem esses alunos aqui, precisamos ter alguém que nos auxilie a trabalhar com eles... e é verdade, a escola é muito desamparada... a pressão oficial existe e não tem o suporte que ela precisa... e como a escola está desamparada e chega uma equipe da universidade que poderia dar suporte para a escola, então, imediatamente, a diretora entendeu que era bom para a escola... e ela tentou nos convencer que, lá, era o lugar ideal.

Uma frase da ata da reunião de equipe do 26/06/2005 ("*Marta dará retorno para as escolas sobre o posicionamento da pesquisa*"), assim como os dois seguintes trechos extraídos de duas cartas enviadas aos diretores das escolas que ficaram na disputa, nos informam da assimetria existente entre poder/força de proposta/escolha, por parte da equipe universitária, e submissão às "leis da concorrência", tais como definidas pela mesma. Assim, o primeiro trecho da carta<sup>110</sup> lembra ao diretor destinatário o conjunto de critérios a serem considerados em uma primeira etapa, e as condições de escolha, definidas pela pesquisa, que prevaleceram à seleção entre sua escola e a outra:

Após o cumprimento dessa etapa, duas escolas atenderam aos critérios estabelecidos. Para a conclusão dessa escolha, o grupo da pesquisa retornou a essas instituições, com a finalidade de realizar encontros com a equipe de gestão e de professores. Esses encontros tiveram como objetivo principal, elucidar dúvidas e realizar um levantamento por escrito acerca das expectativas e do desejo de cada escola em aderir ao projeto.

O segundo trecho de carta nos mostra que, apesar de expressar gratidão, a equipe de pesquisa se situa claramente numa posição de "arbitragem" (quem "atende" ou não aos critérios de "bom" campo experimental) dotada do poder legítimo de escolher:

O grupo de pesquisa "Gestão da aprendizagem na diversidade", sob a coordenação da professora Elisa, da Faculdade de Educação da

---

<sup>110</sup> Documento da pesquisa: carta de negação da escola.doc.

Universidade Federal do Ceará, vem por meio desta agradecer o acolhimento e a colaboração dessa escola durante as visitas e reuniões realizadas, com vistas a desenvolver um trabalho em parceria para a construção de uma escola que atenda a diversidade de seus alunos.

A equipe que visitou a referida escola observou que apesar da mesma atender aos critérios pré-estabelecidos pelo Projeto, nesse momento, a opção de escolha se deu pela escola Isabel Ferreira (Regional VI). A decisão decorreu dos resultados da análise dos instrumentos utilizados durante os contatos.

Se se levar em consideração as condições de emergência do projeto “Gestão da Aprendizagem na Diversidade”, pode-se medir, através da fala da coordenadora do projeto (continuando suas reflexões sobre as motivações da antiga diretora) o quanto, então, a vinda da pesquisa constitui um “prêmio”:

A pesquisa foi uma conquista da professora "M."... ela conseguiu... porque era muito claro que a gente estava escolhendo, analisando a proposta de várias escolas... muitas escolas queriam a pesquisa... e ela tentou nos convencer que lá era o lugar ideal. O que eu acho é que, de certa forma, como todo mundo sabia que a pesquisa seria uma conquista para a escola... a escola que ganhava era premiada... era um prêmio...

O lado assimétrico das relações pesquisadores/professores, determinado pelas condições sociopolíticas da época, se expressa, desde o início, no fato de que a equipe de pesquisa se situava numa situação confortável de potencial oferecedora (e por isto mesmo escolhida pela CAPES) de “prestações de serviço em inclusão”, para escolas que, “encostadas na parede” pela lei, só podiam ver, naquela proposta de co-construção, uma oportunidade de viver melhor, e com o apoio de especialistas, este processo de transição em vistas de atender às necessidades educacionais específicas de todos os seus alunos. Assiste-se ao seguinte paradoxo: uma equipe de universitários, que deveria estar em situação de solicitar um lugar de experimentação para viabilizar o projeto para o qual foi selecionada, na realidade se encontra em situação de escolher dentre vários estabelecimentos escolares (já objetos de uma pré-seleção junta às Secretaria da Educação e Regionais em função de critérios por ela definida) desejosos de se beneficiar de uma assistência em vistas de construir um novo modelo de acolhimento e atendimento para o qual nunca foram consultados! A demanda vem da equipe de pesquisadores e encontrou um eco “favorável”, e “obrigado” na componente pública e gratuita da rede regular de ensino que tem de garantir, de fato e em prática, o que foi decidido por força da lei.

Esse contexto particular ilumina uma observação feita por Marta Anadòn<sup>111</sup> e que foi lembrada na reunião da equipe do dia 20/09/2005:

Marta Anadòn (Chicoutimi) fez uma crítica quanto a apresentação de nossa pesquisa como pesquisa-ação, pois, para ela, a demanda deve partir dos sujeitos para poder ser pesquisa-ação.

Pode-se conceber, aliás, o posicionamento a favor da pesquisa da antiga diretora da escola Ferreira (talvez valha igualmente para as outras que manifestaram seu interesse pela pesquisa), como uma estratégia para se conformar à lei, ao menor custo institucional, graças à intervenção de peritos. Não me parece exagerado afirmar que, não somente essas condições de “contrato” entre pesquisadores e professores vão questionar aquela dimensão colaborativa ou co-construtiva da pesquisa-ação, mas vão determinar, desde o início, certos tipos complexos de relações de poder saber propícios à geração de desencontros (outra palavra para falar de resistências) dentre uma multiplicidade de tentativas de encontros.

## 1.2 Os efeitos de encontro do contrato

Fim de junho de 2005, então, os profissionais da escola presentes<sup>112</sup> naquela reunião, na qual responderam afirmativamente à questão « *você quer participar desse projeto?* », não tinham consciência de que o fato de assinarem o documento constituiria uma forma de contrato cujo vínculo, assim criado entre eles e os pesquisadores, autorizaria estes últimos a cobrá-los de vez em quando a propósito do seu envolvimento. Não sabiam que, se estes últimos se dedicariam realmente (disso posso testemunhar e todas as observações e entrevistas que fiz naquela escola me confirmaram isso) a ajudá-los nesse processo de transição,

---

<sup>111</sup> Marta Anadòn é professora da Universidade de Québec/Chicoutimi, no Canadá, e é uma especialista em metodologia da pesquisa. Em 2007 e 2008, ela dirigiu um seminário dedicado aos diversos tipos de pesquisa-ação, assim como à análise de discurso, na FACED/UFC.

<sup>112</sup> Quando se fala de unanimidade de engajamento dos profissionais da escola Ferreira, em relação aos da escola concorrente, só se evoca em função do número de funcionários presentes naquele dia. Com efeito, a escola Ferreira contava, na época, 26 professoras e, mais ou menos, 4 membros da direção, sem falar das 2 ou 3 pessoas do pessoal administrativo. Naquele dia, nem todos estavam presentes na reunião, decisiva para a escola. Isso relativiza a noção de unanimidade e permite imaginar que os comportamentos, a noção de engajamento em relação à pesquisa não foram os mesmos por parte dos profissionais que assinaram e dos que não assinaram o “instrumento” avaliativo no qual uma Resposta afirmativa à questão « *você quer participar desse projeto ?* » tinha valor de engajamento. Segundo a tese de Penaforte (op. cit., foram entre 13 e 15 o número de profissionais da escola Ferreira que participaram dessa reunião.

apenas eles, os peritos, tinham a legitimidade para emitir chamadas de atenção ou invocar o contrato firmado. Talvez, não perceberam que estes últimos estavam situados em relações de poder onde apenas eles, os universitários, podiam não somente decidir quem participaria da pesquisa mas, também, ter a idéia de estabelecer uma forma de contrato a ser firmado com os professores. Em última instância, além de atestar uma certa forma de sujeição a favor do espírito da lei que lhes impõe novas orientações de trabalho em relação às quais, a princípio, não têm outras alternativas que se submeter, isso já constituía uma forma de domínio de uma das variáveis mais importantes da experiência a ser conduzida: a adesão, de princípio, dos principais sujeitos da pesquisa. Por outro lado, os profissionais da escola, assim como os pesquisadores, não tinham consciência de que a lógica das relações de poder seria tal que, aquelas chamadas de atenção, por limitadas em número e “intensidade” que fossem, apenas poderiam se manifestar de maneira unilateral (sentido pesquisadores/práticos). Como, já evoquei, e pelo que sei, os profissionais da escola jamais fizeram cobranças aos pesquisadores a propósito de qualquer aspecto do desenvolvimento da pesquisa. Em vários livros (1999, 2004, 2005) Bourdieu informa sobre o fato singular de que o mundo escolar constitui um meio de reprodução da hierarquia das relações sociais de dominação, da qual participam os seus componentes sem que tenham a menor consciência disso.

Se se observa bem, a equipe do projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade, desde o fim de 2003 (confirmação da seleção do projeto pela CAPES) até junho de 2005 (escolha da escola), nunca manifestou qualquer dúvida quanto à possibilidade de encontrar um lugar de experimentação propício ao desenvolvimento da experiência em função da qual se comprometeu em relação ao MEC/SEESP<sup>113</sup>. O fato de terminar por achar difícil a escolha entre duas escolas com mesmas potencialidades experimentais, permitia, pelo ritual do engajamento da assinatura,

---

<sup>113</sup> Para afirmar isso, me baseio nas entrevistas que fiz com todas as pessoas implicadas desde o início do projeto, assim como sobre as suas produções escritas. Nunca transpareceu qualquer sinal de inquietação em relação a isso. Isso não significa que foi fácil convencer escolas sensibilizadas, interessadas, pelo menos, por uma ajuda nesse período de transição entre modos de atendimento escolares “tradicionais” e modos inclusivos. Certamente, as pessoas implicadas na colocação em relação a escolas potencialmente interessadas e pesquisa gastaram muita energia, tiveram de usar de persuasão, de sedução para favorecer a adesão ao projeto. Mas, nessas condições sociopolíticas já evocadas, o risco de não encontrar o lugar “certo” parecia mínimo. Além disso, a maioria das pesquisadoras implicadas desde o início no projeto eram profissionais, até ocupavam funções de responsabilidade e se beneficiavam de um reconhecimento, na Secretaria da Educação ou nas Regionais, o que facilitou a pré-seleção das escolas suscetíveis de superar as exigências estabelecidas e de ficar ganhadas pelo sentimento, de participar de um projeto piloto, dotado de visibilidade, pelo menos à escala da cidade.



criar as condições de uma forma de relação de sujeição entre os dois parceiros que questiona, por outro lado, a vontade afirmada de co-construção, a perspectiva de implicação democrática na reflexão sobre as transformações a serem realizadas em vistas de uma escola mais inclusiva. Na primeira parte desta análise etnográfica, Marisa Vorraber Costa já nos mostrou os limites - e as condições desses limites - à pretensão democrática na constituição dos saberes no âmbito da pesquisa-ação. Democracia não significa efetivamente igualdade perante a elaboração dos saberes, sobretudo quando, de fato, existe uma distorção a respeito das motivações de partida dos parceiros: uns, como “militantes”, pensadores, pesquisadores da inclusão e mediadores ativos de uma política pública, ficam com o desejo de participar do advento do que eles acreditam profundamente como sendo “bom” para todos; os outros, como práticos, funcionários públicos, que têm de executar, vivem do melhor jeito possível algo que desestabiliza profundamente suas práticas, sua visão da educação sem terem sido consultados ou preparados.

Não é o contrato, em si mesmo, que é mais gerador de efeitos de poder, de pressão, de dominação - não efetiva, como se perceberá mais adiante - mas, o fato de que, pelas condições mesmas da sua formulação, ele reveste um caráter de unilateralidade, de assimetria quanto às possibilidades oferecidas a uns e outros de utilizá-lo, de manipulá-lo como elemento regulador da relação e das obrigações, como elemento de contrapoder a serviço de parceiros situados numa relação mais equilibrada.

Essa assimetria existente nas condições “contratuais” entre pesquisadores e profissionais da escola instiga o desejo de enxergar mais de perto quais as formas de contrato presentes nos diversos níveis dessa pesquisa e de ver como elas influenciam as relações entre eles. Que tipo de contrato é esse? Moral, formal? Como se manifestam os efeitos de pressão em cada um deles?

Ao prestar uma atenção mais rigorosa, percebe-se que diferentes formas de contrato coabitam, e certamente não deixam de produzir efeitos, na pesquisa. Assim, se o verdadeiro encontro entre pesquisadores e práticos da escola ficou selado pelo ritual de assinatura do instrumento avaliativo dos primeiros pelos segundos, o mesmo rito aconteceu entre pesquisadores e representantes da

CAPES/SEESP no fim do ano 2003. Depois de uma primeira seleção do projeto “Gestão da Aprendizagem na Diversidade” um encontro foi organizado entre o conjunto das pessoas implicadas na pesquisa na época e dois membros da comissão de seleção da CAPES. Este encontro, que demorou dois dias, tinha como objetivo afirmado pelos representantes da CAPES, verificar “in vivo” a coerência da equipe de pesquisadores, as competências e capacidades de engajamento a longo prazo dos seus membros e a qualidade da fundamentação teórica e metodológica da pesquisa. Uma vez verificados estes pontos, este encontro, julgado satisfatório pela CAPES, deu lugar à assinatura oficial, , de um documento estabelecendo as condições do financiamento, ou seja, a realização dos diversos produtos que já evoquei. Trata-se, então, de um contrato formal, oficial, engajando as autoridades e as finanças públicas e a equipe de pesquisa, através da sua coordenadora, responsável oficial pelo uso do dinheiro público e pelos relatórios intermediários e final dando conta do desenvolvimento do trabalho nas condições definidas.

Para continuar a respeito dos contratos internos à equipe de pesquisa, é importante apontar que três membros da equipe de origem firmaram, também, um contrato formal com a CAPES. Vale a pena sublinhar o triplo nível de constrangimento do contrato que incumbe à coordenadora do grupo universitário: responsabilidade para que tudo fosse feito para aproximar a escola Ferreira do modelo inclusivo (mas ninguém pode ficar responsabilizado por causa das numerosas variáveis externas a ela que limitam ou impedem a plena realização do exigente ideário inclusivo); responsabilidade jurídica e financeira quanto aos termos de compromisso com a CAPES; responsabilidade jurídica e moral em relação ao compromisso firmado pelas três pesquisadoras. A coordenadora do projeto traz alguns esclarecimentos a respeito deste último:

A CAPES autorizou que... eles abriram uma exceção para que a bolsa pudesse ser paga a Marta, Beatriz e a Viviana porque elas tinham um vínculo com a Faculdade "X". A princípio, a CAPES não aceita que a pessoa tenha a bolsa quando tem um vínculo. Quando elas assumiram o compromisso perante a CAPES... fizemos uma reunião privada, para discutir dessas coisas de bolsas... fizemos uma reunião somente, eu, a V., a Marta, a Beatriz e Viviana, nós 5 e as duas pessoas da CAPES, porque estava escrito no documento da CAPES que os alunos de doutorado ou de mestrado que tivessem um vínculo não poderiam ter bolsas. Então, a CAPES disse que se elas assumissem o compromisso que elas só iriam trabalhar à noite e que elas dariam o tempo integral de 40 horas para o projeto, todos os dias, de segundo a sexta-feira, de manhã e tarde, elas

teriam dedicação exclusiva, sem nenhum outro tipo de contrato... e todas assumiram perante as duas técnicas da CAPES... isso foi um contrato delas com a CAPES...

Existe uma forte solidariedade entre a coordenadora da pesquisa e seus estudantes, notadamente seus orientandos. Apesar da realidade dos sentimentos sobre os quais se fundamenta, essa solidariedade não deve permitir esquecer que inscreve-se, também, num contexto de relações de poder e de relações contratuais mais ou menos formalizadas que circulam na vida acadêmica. Se o professor precisa de estudantes dedicados à pesquisa que está dirigindo para desenvolvê-la, para verificar certas hipóteses e para livrar-se dos aspectos mais “triviais”, rotineiros, o estudante precisa de um campo de pesquisa validado, do apoio e da autoridade moral e intelectual do seu orientador que acrescentam uma mais-valia ao reconhecimento dos diplomas superiores. Se o estudante dispor de certa margem de manobra na condução dos seus trabalhos, na medida em que estes últimos engajam o nome, a fama e a responsabilidade moral, ética do professor-pesquisador, ele tem de se submeter a um determinado quadro de funcionamento e de honrar certos compromissos previamente definidos. Se não se conformar com isto, ele corre o risco de perder um precioso apoio do qual precisa para ganhar sua própria visibilidade e credibilidade acadêmica, sem falar que uma ruptura comprometeria o avanço ou a continuidade da sua tese. De relativa conformação às orientações de pesquisa, geralmente definidas de maneira bilateral, depende as condições de continuação e de validação do trabalho universitário. Essas relações de sujeição, implicitamente aceitas, valem geralmente como contrato moral e constituem essas medidas que participam do controle e da “*rarefação do sujeito falante*”, tais como evocadas por Foucault na *Ordem do discurso*. Para além da dimensão meramente ética, moral que cada um envolve nas suas relações com seu orientador, não se diz e não se faz qualquer coisa sob qualquer condição.

Por outro lado, o investimento, muitas vezes sofrido, e a longo prazo, num estudo universitário remete cada um à sua relação com uma forma de reconhecimento acadêmico e com seu tema de pesquisa, ao contrato moral que se estabelece com eles. Assim, se, por inclusão (social como escolar) se entende certa disposição para acolher, facilitar a vida de todos que sofrem de rejeição por causa da sua diferença, social, étnica, no seu corpo, no seu sexo, na sua maneira de viver

ou no seu pensamento, as experiências que vivi da diferença, através do meu *habitus* familiar, ou de classe, me prepararam, para não dizer me determinaram, a seguir a trajetória inclusiva. Neste sentido, me assumo militante convencido, efetivo (e não somente nas palavras), da inclusão, há mais de trinta anos. Tenho consciência, também, de ser o produto de condições sociopolíticas e culturais que fizeram com que me tornasse a favor e militante da inclusão, de certo modo, e sob numerosas das suas modalidades - e insisto sobre este aspecto da multiplicidade das modalidades e não de certas, politicamente corretas e geradoras da maior consensualidade.

Por outro lado, por ter trabalhado durante muitos anos com assistência social na França, minha percepção sobre este assunto fica muito influenciada por certas figuras intelectuais dominantes, lá, nessa época, dentre as quais, Foucault e Bourdieu. Eles influenciaram meu pensamento nesse sentido de que o contrato moral que tenho com a inclusão, e comigo, neste contexto doutoral, de pesquisa, é tentar enxergar de maneira crítica, quer dizer com rigor e para além das aparências, das evidências, o que significa, praticamente, e como se sustenta a passagem de um modelo escolar para o outro; é tentar entender por quais relações de poder saber passa e quais relações deste tipo produz; é tentar enxergar melhor os pequenos mecanismos em ação na vontade de incluir através de uma experiência escolar. Esses propósitos podem passar por inconvenientes no âmbito de uma tese. Mas não posso esconder que essas perspectivas guiam minha pesquisa e que dificilmente poderia escapar delas. Mas, em compensação, a objetivação participante (Bourdieu) que estou mobilizando, aqui, é também o que me distancia do julgamento meramente polêmico para me permitir caminhar, com a cautela necessária, na perspectiva de que, segundo Foucault o pensamento científico não pode ser separado do contexto sociopolítico que lhe deu luz.

Existe, também, uma forma de contrato moral, implícito, entre os membros da pesquisa guarda-chuva. Em princípio, cada um tem que fazer de tal maneira que os compromissos firmados com a CAPES (produções didáticas, teses defendidas, etc.) estejam assumidos no momento e condições certas. Consiste, de certa maneira, em se solidarizar com os outros colegas e com a coordenadora da pesquisa que, em última instância, fica responsável para tudo e só passível,

juridicamente, de ter de justificar como utilizou o dinheiro público. Como já vimos, o sistema da pesquisa guarda-chuva, como conjunto de pesquisas-ação induz uma forma de interdependência “contratual” na medida em que, em vários casos, o avanço, as análises do trabalho de uns dependem das experimentações, dos achados ou das inferências dos outros, assim como existe uma forma de contrato moral por parte de todos os implicados, para fazer com que os seus esforços convirjam na transformação da escola em lugar mais inclusivo.

Afinal de conta, a noção de contrato - moral, informal -, ou o contrato formal (que neste contexto da pesquisa apenas concerne, oficialmente, juridicamente, à responsável e três das pesquisadoras da pesquisa em relação à CAPES) remete ao engajamento de cada um com o que está se implicando ou com o que assinou. Em várias ocasiões evoquei o engajamento dos membros da pesquisa, inclusive o meu, acima.

No que concerne às professoras, a grande maioria delas freqüentou somente a escola pública do interior (tanto ensino fundamental quanto médio). Na época, era considerada uma escola de qualidade onde os professores eram referências sociopolíticas e morais e, como já illustrei, constituíam suportes de identificação para várias docentes da escola Ferreira. Numerosas dentre elas, oriundas de meios sociais muito humildes do interior, sempre sonharam em entrar na educação pública, ou encontraram nela um meio de se afastar de condições de vida incertas. Além da garantia de emprego, podiam alcançar certo estatuto, tal como o dessas referências que tinham em mente. Na família de muitas delas, existia uma certa sacralização do saber, uma valorização da escola. Mas, enquanto estavam construindo seu sonho (tornar-se pessoas respeitáveis e respeitadas, como as suas professoras de até então), assistiram, paralelamente à sua progressão na formação ou na profissão, a uma queda dos valores, da qualidade e das vocações na escola pública (ligada à massificação da escolarização sem medidas de acompanhamento) que provocou nelas uma decepção devido ao fato de que o estatuto de docente não tinha mais a ver com o que elas conheceram, algumas décadas antes. Algumas privilegiaram apenas um investimento, um engajamento meramente funcional (porque tem-se a estabilidade do emprego e algumas vantagens ligadas ao estatuto de funcionário público). Outras, ainda “habitadas” por

essas referências educativas que deram uma orientação decisiva à sua vida profissional, tentam, se esforçam para ensinar com dedicação.

Encontrei, tanto na escola Ferreira, quanto no nordeste do Brasil, vários professores da escola pública que se entregam totalmente ao seu trabalho, que têm a maior consideração por ele e, “tradicionais” ou não, sabem despertar o interesse dos seus alunos, assim como inventar estratégias para envolver as crianças com mais dificuldades num processo de aprendizagem ou, pelo menos, se mostram totalmente desesperados e profundamente tocados por suas incapacidade de ajudar esses alunos a superar as limitações delas próprias. Sei que parece conveniente para certos autores (MANTOAN, por exemplo), que geralmente “assepsiam” seus textos de toda consideração política e sociológica, colocar a culpa nas costas dos professores, da escola, incriminando sua falta de desempenho na causa da inclusão, sua falta de formação e de qualidade, de dedicação ao ensino, como se tudo isso não fosse ligado às condições políticas e históricas que criaram essa falta de investimento na escola pública, evocado por muitos autores, tornando-a um lugar “vazio” que não pertence a ninguém, como veremos mais adiante, através dos depoimentos dessas profissionais.

Nessas condições, como convencer certas professoras de transformar suas práticas, quando têm a impressão de se dedicar ao seu trabalho; como convencer outras de se engajar num novo contrato com uma escola, de repente inclusiva, quando estão em primeira linha para medir o fracasso ainda importante da educação escolar pública cearense, e sabendo que não serão nem fiscalizadas nem premiadas e que podem continuar sua rotina? É, então, este problema de engajar - com eles, pelo viés deles - as professoras num novo contrato com uma escola mais inclusiva, que vão se confrontar os membros do grupo de pesquisa, com o risco de provocar certas situações de desencontro.

### **1.3 Os efeitos de desencontro do contrato**

No seu livro *As etapas do pensamento sociológico*, onde evoca, notadamente, as tipologias weberianas da dominação, Raymond Aron explica (pp.

516-517) que: *Entre a conduta racional em relação a um fim e a dominação legal, o paralelismo é perfeito.* Além disso, essa conduta, ação, racional em relação a um fim é o tipo ideal da ação econômica ou política e é de fato comandada por uma ordem legal ou determinada pela consideração das consequências possíveis da conduta, do tipo da conduta interessada ou do contato. Este último constitui um meio para estabelecer uma base comum, em termos de entendimento a respeito dos fins perseguidos, de ação, de metodologia, etc. entre os dois parceiros da pesquisa.

O contrato, de certa maneira, é algo conhecido (todo mundo já assinou contratos e tem uma idéia do que significa, do que se estabelece com ele) e reconhecido pelo seu poder de cobrança. É um dispositivo que permite, normalmente, que cada um dos contratantes tenha - com diversos graus, certo - poder de cobrança sobre o outro. Esta cobrança pode ser percebida como ainda mais legítima pelo hábito de quem se acostumou a obedecer, de quem aprendeu, ao longo da sua formação de docente, a reconhecer a autoridade científica e moral suprema (esses universitários que formaram os docentes do ensino fundamental sobre o valor dos saberes superiores e da instância só capaz de validá-los enquanto tal). Em termos weberianos, isso remete à dominação tradicional: efeitos de poder hierárquicos, “naturalmente” integrados, incorporados como legítimos entre a base e o ápice do mundo educacional. Além disso, na medida em que *a classificação dos tipos de dominação se refere às motivações dos que obedecem (...) o hábito pode comandar a obediência, no caso de uma dominação racional/legal* (ARON, op. cit, p. 516). Assim, se de certa maneira, pode-se pensar que a maioria das professoras sabe que não existe qualquer obrigação legal (apesar da referência ao contrato) no fato de ter assinado aquele instrumento avaliativo, atestando sua vontade de participar da pesquisa, certas delas vão se submeter porque o seu habitus<sup>114</sup> de classe fez com que elas incorporassem certa disposição de obedecer, ou pelo menos, levar a sério, assim como seus pais, no interior, qualquer documento escrito que tenha uma assinatura. Por outro lado, não vão nem interrogar o fato de que não tenha sido redigido um verdadeiro contrato (quer dizer um engajamento escrito e

---

<sup>114</sup> Uma definição do habitus, por parte de Bourdieu, me parece particularmente adequada neste contexto: L’habitus n’est autre chose que cette loi immanente, *lex insita* inscrite dans les corps par des histoires identiques, qui est la condition non seulement de la concertation des pratiques mais aussi des pratiques de concertation. O hábito não é outra coisa senão aquela lei imanente, *lex insita* inscrita nos corpos por histórias idênticas, que é a condição não somente da concertação das práticas mas, também, das práticas de concertação. (Bourdieu, 2005, p. 99).

bilateral) entre elas e os universitários porque não viria na mente delas a idéia de duvidar da legitimidade e da autoridade moral destes últimos; autoridade moral e científica que faz com que seja “natural” (por princípio e pelas disposições integradas em considerar inquestionável o que vem daqueles superiores hierárquicos da esfera da constituição dos saberes) que apenas eles possam se autorizar chamadas de atenção, invocações ao contrato firmado entre eles. Isso remete ao que Bourdieu chama de “poder simbólico” e que, segundo Thompson (op. cit., 2001, p.40), implica uma necessária “cumplicidade ativa” para funcionar:

(...) pour bien saisir la nature du pouvoir symbolique, il est essentiel de comprendre qu'il présuppose une sorte de complicité active de la part de ceux qui y sont soumis. Les individus dominés ne constituent pas des corps passifs sur lesquels le pouvoir symbolique s'applique, à la manière, pour ainsi dire, d'un scalpel sur un cadavre. Le pouvoir symbolique présuppose bien plutôt, comme condition de son succès, que les individus qui y sont soumis croient à la légitimité du pouvoir de ceux qui l'exercent<sup>115</sup>.

Pode-se encontrar outros ecos do poder, daquele poder cotidiano, que opera de mil maneiras e sob uma multiplicidade de formas, em Foucault (1995, p.242):

O exercício do poder não é simplesmente uma relação entre “parceiros” individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros. O que quer dizer, certamente, que não há algo como o “poder” ou “do poder” que existiria globalmente, maciçamente ou em estado difuso, concentrado ou distribuído: só há poder exercido por “uns” sobre os “outros”; o poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparso que se apoia sobre estruturas permanentes.

Esse poder se manifesta também como a operação de tecnologias políticas através do corpo social (RABINOW & DREYFUS, op. cit., p.203) que estabelecem relações desiguais e assimétricas. Para compreender o poder e sua materialidade, seu funcionamento diário, *devemos nos remeter ao nível das micropráticas, das tecnologias políticas onde nossas práticas se formam.* (id. ibidem). Dentre elas, pode-se colocar o contrato no sentido de que constitui uma forma de tecnologia de coerção, de persuasão com o objetivo de obter a adesão, ou uma forma de obediência. Uma microprática que permite a chamada de atenção assemelha-se a uma tecnologia disciplinar, na medida em que, praticamente, obriga

---

<sup>115</sup> (...) para bem entender a natureza do poder simbólico, é necessário compreender que pressupõe uma forma de cumplicidade ativa por parte daqueles que estão a ele submissos. Os indivíduos dominados não constituem corpos passivos sobre os quais o poder simbólico se aplica, à maneira, por assim dizer, de um escalpelo sobre um cadáver. O poder simbólico pressupõe bem mais, como condição do seu sucesso, que os indivíduos que a ele estão submetidos acreditem na legitimidade do poder daqueles que o exercem.



o indivíduo, seu corpo, a imobilizar-se num lugar, durante um tempo, em certas circunstâncias e por certas razões, a fim de participar da pesquisa, ficar à disposição, mobilizar sua atenção, produzir conhecimento ou, pelo menos, depoimentos, respeitar regras de funcionamentos ou compromissos estabelecidos. Pode-se pensar que essa tecnologia de persuasão detém o poder de manipular a realidade prática, na medida em que, primeiro, se apoia sobre uma certa “formalidade escrita”, exigida dos outros e permitindo que as chamadas de atenção se emitam em sentido único (porque somente o aspecto “formal” pode justificar/legitimar a chamada de atenção). Mas, por outro lado, a versão “verbal” do contrato que protege, de certo modo, os pesquisadores das advertências, não impede que, em numerosas ocasiões, estes últimos tivessem muito cuidado ao assumir a sua parte do contrato moral. Assim, a título de exemplo, na ata da reunião do 21/02/06, a coordenadora explica: *Nós assumimos o compromisso de ajudá-las. Elas passam a esperar por nós para realizar o planejamento.*

Segundo, o poder de manipulação da realidade pelo contrato se manifesta, justamente, na maneira de apontá-lo como melhor jeito de colocar em aplicação um projeto de co-construção de escola inclusiva<sup>116</sup>, apresentado como de “interesse comum”, podendo deixar pensar que trata-se de uma “iniciativa comum”. No discurso cotidiano, há um estranho efeito de assimilação, de apagamento dos desafios respectivos; se faz com que seja do interesse dos dois parceiros de transformar aquela escola em lugar de inclusão. Na realidade, como já vimos, os professores não têm outra alternativa a não ser se aproveitar da presença dos peritos para transformar, a menor custo pessoal e institucional, suas práticas pedagógicas<sup>117</sup>, na perspectiva de viver melhor e de efetuar aquela política pública inclusiva que lhes foi imposta e da qual, os pesquisadores, como mediadores, militantes ou pensadores, participaram da emergência e, afinal de contas, da imposição na escola Ferreira. Assim, assiste-se a um segundo efeito de inversão, o primeiro sendo o que consiste, por parte dos universitários, em tornar-se aqueles que escolhem o estabelecimento escolar quando são eles que, de fato, necessitam

---

<sup>116</sup> Se a inclusão é “boa” ou “má”, faz ou não sentido, não é o que me concerne aqui, mas uma análise tão rigorosa quanto possível das tecnologias, dos mecanismos em jogo neste processo e das relações de poder saber que provocam.

<sup>117</sup> “Boas” ou “ruins”, não é a questão também. Não sou especialista das questões de pedagogia escolares, não me pertence julgar, neste contexto particular, se estão adequadas ou não. Observo e analiso o que se coloca em aplicação e os seus efeitos sobre professores e pesquisadores.

de um lugar de experimentação. De certa maneira, o contrato poderia se traduzir assim: com diversas técnicas de ensino, vamos ajudar vocês a realizar o que não escolheram fazer e pelo que também não foram consultados. Mas, em compensação, vocês têm que participar ativamente dessa transformação obrigatória da sua prática docente.

Na realidade, assisti, em dois anos e pouco de pesquisa de campo, a seis ou sete chamadas de atenção: quatro feitas individualmente e duas ou três outras coletivamente (no curso de uma reunião de sábado na escola), com diversos graus de “intensidade” e, então, de “receptividade”. Imaginando que fora da minha presença na escola, emitiram-se algumas outras advertências, não se pode dizer que isso parece um fenômeno numeroso. Porém, foi numeroso o bastante para me marcar (sobretudo em duas ocasiões) e constituir, ao meu ver, um analisador poderoso do tipo de relação que produz um dos elementos do dispositivo da pesquisa sobre *as ações alheias*, a saber a referência ao contrato.

Com efeito, é por seu caráter unilateral que pode ser considerado uma tecnologia disciplinar que produz efeitos de poder que, por outro lado, o uso de certas palavras ou expressões teria a propensão a mascarar ou iludir. Dentre eles, o mais notável é como o fato de se referir a um contrato, por simbólico que seja, como o fato de lembrar quando a atenção, a vontade ou a participação do outro não se fixa mais sobre os interesses da pesquisa, não coloca mais as pessoas em situação de parceria, “de igualdade”, mas, sim, numa relação de execução, de obediência, que as palavras, em si mesmas, não neutralizam. Tem-se de manipular com cuidado certas palavras ou expressões que deixam espelhar uma certa idéia de igualdade de estatuto, em termos de produção dos saberes, de participação, “a igualdade”, da produção do conhecimento, mas que não aconteceu, como confirma a coordenadora da pesquisa:

Eu acho que houve co-construção em dois pontos: entre a equipe e quando a gente estava na escola fazendo com eles. Mas ficou um hiato, aqui, no meio, que foi o espaço da reflexão e o espaço da construção dos conhecimentos que nós não incluímos a escola. E, aí, eu acho que a maior contradição nossa: uma pesquisa sobre inclusão que não inclui os membros da escola na hora de fazer a reflexão sobre a inclusão; aí quando eu disse a você que eu me entristeço porque eu percebo os furos; esse pra mim, esse hiato, é o mais importante... eu digo a você que se eu fosse fazer de novo

essa pesquisa, não cometeria os mesmos erros.

“Pesquisa com caráter democrático” (já evocada com Marisa Vorraber Costa) não significa igualdade de papéis, de estatuto. “Pesquisa-ação colaborativa”, “colaboração”, “co-construção”, “cooperação” remetem sobretudo a um “fazer em comum”, a um “fazer juntos”, mas não forçosamente numa perspectiva de igualdade de estatuto, em termos de participação, de escuta nos debates, ou de relação, como poderiam deixar imaginar certos propósitos, com poder sedutor, circulando na pesquisa. Duas observações emitidas por duas pesquisadoras informam um pouco sobre o que poderia ser caracterizar, potencialmente, uma situação de colaboração:

- Fazendo referência ao prefixo “co”: é porque assim, esse “co” que vem antes, ele tem a idéia da reciprocidade... então, assim... pra mim, a essa reciprocidade, aí, dessa co-construção, co-elaboração e construção...(Viviana)

- É de uma pesquisa colaborativa, onde cada um teria que fazer a sua parte, e cada um teria que investir pra poder chegar num objetivo comum. Mas, eu penso que a pesquisa, ela direcionou muito mais do que ouviu, né? Eu acho, que a gente ouviu assim... não sei... a gente ouviu pouco... (Geisa)

Obviamente, construir uma casa sob as ordens de um arquiteto; participar de um projeto sob a direção de peritos; cooperar no desenvolvimento de um país, remete a um “fazer em comum”, a um “fazer juntos”; é colaborar, ou co-construir, então, mas, obviamente, não com o mesmo estatuto social ou hierárquico. Assim, a unilateralidade da referência a um “contrato” que não é verdadeiramente um, mas que exerce um certo poder de submissão, expressa o que a sedução das palavras, às vezes, pode deixar velado, legitimando a ascendência de uns sobre outros cujo *habitus* impede de questionar a autoridade “natural”.

Mas, ao mesmo tempo, recorrer a esse tipo de contrato, “vazio”, do ponto de vista legal, mas poderoso quando referido à legalidade constrangedora, pode constituir, também, uma forma de confissão da sua falta de persuasão, ou do seu medo de dispor de poucos meios de persuasão, quando, ela própria, pensadora ou pesquisadora da inclusão, não dispõe da prática necessária para efetuar o que se recomenda na teoria. Por outro lado, essa unilateralidade das relações “contratuais”, não impede, até favorece, um outro tipo de relação diretamente ligada com o poder: as estratégias, múltiplas, de resistência, de evitamento, ou relações complexas com a autoridade. Como já evoquei, não são todas as vinte e seis professoras da escola

Ferreira que assinaram o “instrumento contratual”. Talvez, as que assinaram o fizeram pela lealdade com a antiga diretora a fim de “ganhar o prêmio” - a pesquisa - e de ter a paz, ou simplesmente porque não tinha importância para elas, sabendo do caráter meramente simbólico daquele contrato. Assim, não se pode presumir que a chamada de atenção possa funcionar com todas (que não se sentem concernidas pois não participaram da reunião de assinatura; nem com aquelas que assinaram porque, no fundo, não se interessavam por isso; ou obedeciam à antiga diretora, mas agora não se interessam mais, não faz mais sentido). Mas, por outro lado, pode-se encontrar pessoas que vão obedecer por fidelidade com o que assinaram ou porque o seu *habitus* as predispõem a isto uma vez que se refere a uma obrigação de conjunto (tipo, “a escola se engajou, você faz parte dela, então, obedeça”).

Assim, essas questões de contrato, de advertências, parecem complicadas. São tecnologias de poder; inscrevem-se no poder, mas não se resumem à simples obediência. No fundo, sente-se que o contrato sempre coloca mais ou menos a questão de saber se estamos verdadeiramente livres de recusar, negociar com nós mesmos certos aspectos exigentes que fazem parte do “pacote”; é bem o problema de se submeter, por promissor, estratégico, assegurador, facilitador, etc. que seja o contrato, a certos efeitos constrangedores que têm um custo sobre a vida, sobre as práticas, etc. Não parece tão fácil, e mesmo na equipe de pesquisadores, por mais interessados, motivados que fossem os membros, certos tiveram dificuldade para se submeter também ao peso, ao poder constrangedor do contrato.

Assim, Elisa explica que desde o início teve dificuldades para que fossem respeitados os termos do contrato verbal entre ela e algumas colaboradoras:

E quando propus "vamos entrar no projeto", liguei para Marta, Beatriz e Viviana. E todas toparam que a gente poderia desenvolver a pesquisa. Sendo que para escrever o projeto, quem o escreveu de fato, foi a Viviana e eu. As outras duas toparam a idéia, acharam ótimo, e disseram que embarcariam caso elas fossem aprovadas pro doutorado e caso não fossem. Todas as duas me deram esse contrato verbal. Então, tinha um contrato verbal com as três pesquisadoras. No caso, então, Beatriz, Marta e Viviana. Na hora de escrever o projeto, quem pegou a mão na massa, foi eu e Viviana. Colocamos a mão na massa para escrever, montar o projeto todo. Então dividimos as tarefas. Eu, Viviana, Beatriz e Marta, vamos escrever o projeto. Mas, na hora de escrever o projeto, na verdade, eu e

Viviana sentamos naquela sala direto, ficamos dias e dias... Três, quadro dias por semana, ficamos direto. A Marta deu uma passadinha lá, sentou e trabalhou acho um tempinho... A Beatriz nem foi. Então, desde o princípio, houve um contrato verbal desigual... das três pessoas que estavam assumindo este contrato junto comigo... A Beatriz não apareceu, a Marta deu uma ajudinha...

Pouco tempo depois da aceitação do projeto pela CAPES/SEESP, ela recebeu uma Resposta favorável para fazer seu pós-doutorado no exterior do Brasil. Organizou as atividades a serem feitas durante seu afastamento de um ano, distribuindo as responsabilidades, introduzindo, então, uma relação de reciprocidade entre esses primeiros membros fundadores da pesquisa:

A Marta e a Beatriz ficaram com o compromisso de fazer o levantamento, junto à rede municipal de Fortaleza, das escolas que tivessem alunos com deficiência mental ou quaisquer que fossem e que tivessem salas de ensino infantil... durante o tempo que estive fora, era o período também que elas entraram no doutorado, as duas, e estavam muito preocupadas em fazer as disciplinas do doutorado. Então a pesquisa foi meio deixada de lado... A Marta, de vez enquanto se comunicava comigo, onde eu ficava apertando ela, no sentindo de... cobrando, né? Olha, eu quero a seleção das escolas, porque quando eu chegar, já teria acontecido... A Beatriz nunca respondeu aos meus e-mails, desapareceu, sumiu, não tinha jeito, nunca consegui... eu andava recados, pedia que... para que a Viviana, a Marta, quem eu pudesse encontrar, que disse a Beatriz manda que ela se comunicasse comigo, eu preciso falar com ela... nunca respondeu a meus e-mails, nunca, nunca respondeu! Então, resultado: quando voltei, em 2005, a Beatriz me apresentou uma pré seleção de escolas que tinham alunos com deficiência. Então, eu, a Marta, e a Beatriz, começamos todo o processo que era para ter sido feito durante o ano 2004. Então, em 2005, de março até julho, nós fizemos o que era para ter sido feito no ano todo de 2004. Só foi quando eu cheguei que a gente foi nas escolas. Elas não fizeram o trabalho em 2004. Então, feito isso... o ano 2004 foi praticamente inútil para a pesquisa... porque elas não tocaram o compromisso verbal... o contrato verbal não foi respeitado...

O problema do contrato, às vezes, vem do fato de que se sente refém de uma circunstância constrangedora que faz com que se produza uma tensão entre a lealdade com quem se contratou e o equilíbrio a ser encontrado com as prioridades que fazem sentido para cada um dos pesquisadores. Por outro lado, coloca o outro contratante, ou garante da boa execução do contrato, numa situação desconfortável de enunciar, também, chamadas de atenção, como explica de novo Elisa:

Ficou claro que a partir de março de 2008, quando a pesquisa completaria 4 anos, elas estariam entregando para CAPES o produto desse contrato que seria suas teses. E eu estaria entregando, como pesquisadora, o relatório da pesquisa. É por isso que várias vezes, eu fiz chamadas de atenção, porque me angustiava muito... eu me angustiei muito com a posição que elas tomaram (atraso na defesa de tese) e me senti responsável, porque me senti numa situação constrangedora: ou eu cortava a bolsa delas... para ser

fiel à CAPES, eu teria que cortar a bolsa... se elas não estão cumprindo o contrato, porque eu era responsável pelo projeto.. então, não estão cumprindo, então vou cortar a bolsa... ou então vi que elas não estavam dedicadas à pesquisa, nem vinte por cento, talvez dez por cento das 40 horas, acho que elas dedicaram, máximo 10...

É interessante salientar os efeitos de chamadas de atenção em série que acontecem tanto com o grupo de pesquisa quanto com os profissionais da escola. Nos dois contextos (por eu ter assistido isso), este tipo de acontecimento sempre cria uma sensação desconfortável: por quem emite, por quem recebe e também por quem assiste. De repente, com efeito, o que se gostaria de acreditar - certa igualdade de estatuto, certa anestesia das relações de força - se revela mera ficção e deixa a realidade das relações de poder saber impor-se na sua fria e paralisante materialidade nos meandros do cotidiano científico ou didático. É interessante constatar que, num estranho efeito de transferência, os que, no grupo de pesquisa, foram objeto de advertências, os que assistiram a elas, emitem às vezes aquelas chamadas de atenção no grupo de profissionais da escola, quase no mesmo registro (da coerção ou da persuasão) e com as mesmas palavras, aquelas referências ao contrato, que selam, congelam os destinos, os estatutos numa fulgurante imanência.

Várias vezes, também, sobretudo durante este último ano, se percebeu formas de evitamento, de fuga em relação às exigências metodológicas da pesquisa que podem assimilar-se a formas de resistências ao contrato, por parte de certos pesquisadores, notadamente por parte dos que tinham de realizar uma dissertação ou uma tese em prazos limitados. Aliás, apesar de não estar ainda limitado pelo tempo, eu não fiquei fora dessas propensões a fugir, a escapar ao peso das obrigações morais em relação à pesquisa coletiva. Os dois trechos seguintes de pesquisadores ilustram essas propensões à infração:

- Implicitamente, eu sentia esse desconforto, de que a tese é a minha, entre aspas... porque é que eu tenho que escutar? que eu devo fazer? Então, aí, eu acho que aparece, um pouco velado, essa coisa do poder distributivo entre o grupo, entendeu? Essa distribuição do poder, aí, eu acho que ela foi muito nas decisões, na escolha de instrumentos, de alguns procedimentos... eu acho que isso aí mexeu, sim, com a autonomia de alguns pesquisadores... principalmente aqueles que estavam produzindo suas teses e dissertações, né? (Viviana)

- No grupo da pesquisa, por exemplo, eu tive embates sérios com o grupo...

em alguns momentos o grupo não queria, algumas pessoas não queriam aplicar uma escala... achavam que isso era inútil... e então, houve embates também entre nós e eu acabei impondo, em nome do rigor teórico; e não me arrependo de ter feito isso... (Elisa)

Passar horas transcrevendo depoimentos de grupos focais, tentando analisar os resultados de uma escala de avaliação, por exemplo, quando você não precisa disso, revela-se às vezes constrangedor; não faz outro sentido senão o de obedecer a uma forma de lealdade, a uma forma de companheirismo de infortúnio na pesquisa. Depois de dois anos consagrados exclusivamente à pesquisa geral, vários pesquisadores manifestaram, inclusive eu, com graus e estratégias diversas, uma vontade, uma forma de necessidade de se afastar um pouco do quadro contratual do projeto para concentrar mais seus esforços sobre o seu próprio estudo. Paralelamente ao avanço da pesquisa geral, os projetos de pesquisa individuais se afinam, graças à dinâmica coletiva, mas às vezes, em ruptura com ela, pois seu nível de generalidade não se acorda sempre com as exigências de um estudo mais focalizado sobre uma problemática precisa. Assim, se as orientações metodológicas, as recomendações em termos de uso de instrumentos de avaliação, de investigação se justificam ou se inscrevem plenamente no plano geral da pesquisa guarda-chuva, às vezes não fazem (mais) sentido para todo mundo. Mas, ao mesmo tempo, essas estratégias de evitamento das obrigações da pesquisa geral (nas quais pode-se perceber certas semelhanças com as dos professores em relação aos pesquisadores) não deixam de provocar certo desconforto tanto por parte dos colegas quanto mesmo por parte dos seus instigadores, em função das suas disposições a se submeter à autoridade dos mestres e a respeitar um contrato.

## **2. Considerações complementares sobre o contrato**

Se o contrato protege, de certo modo, constituindo uma garantia no tempo, nos corpos e nas mentes, que dois grupos de estrangeiros vão, através dele, estabelecer um espaço de encontro, por necessidade, ele também constrange. Ele fixa; amarra; enquadra; constitui uma forma de tecnologia de fixação: dos indivíduos num projeto educacional; dos corpos num espaço escolar; das obrigações orientadas por um fim político; dos jogos de poder e de saber na definição de uma

verdade.

Assim, temos um forma de contrato, formal e informal, que torna fixados:

- o Estado a sua instituição escolar pública;
- uma política pública ao projeto “*Gestão da Aprendizagem na Diversidade*”;
- os pesquisadores à pesquisa guarda-chuva;
- os profissionais da escola pública Ferreira ao grupo de pesquisadores;

Uma dimensão contratual fixa numa relação de interdependência:

- o Estado, que atesta uma democracia em construção através de suas políticas afirmativas, das quais a inclusão escolar é uma das modalidades, com a escola pública que, enquanto instituição pode encontrar os meios de mudar sua imagem de lugar de exclusão;

- o Estado (pelo viés da CAPES/SEESP), que precisa de um “modo de utilização” da inclusão com responsáveis universitários e pensadores da inclusão que encontram, aí, meios de ganhar visibilidade e reconhecimento acadêmicos, assim como a oportunidade de colocar à prova seus saberes;

- a pesquisa guarda-chuva que tem de atingir seus objetivos para justificar os recursos recebidos e a sua dimensão piloto com estudantes que encontram, aí, um campo de experimentação privilegiado em relação à inclusão e uma mais-valia inovadora para seus diplomas;

- pesquisadores que encontram um meio de colocar à prova suas hipóteses e sua expertise acadêmica com profissionais da escola que encontram, aí, uma oportunidade de viver melhor seu papel de docentes num lugar deixado de lado e um acompanhamento numa mudança para a qual não têm outra alternativa do que se submeter;

A dimensão do contrato, tal como circula nos diversos níveis de um “dispositivo geral” que poderia se chamar, por facilidade e não totalmente na acepção foucaultiana, “dispositivo da inclusão”, fixa uma série de obrigações, numa lógica de dádiva /contra dádiva:

- Estado / escola pública: com a política de inclusão, uma oportunidade de mudar sua imagem lhe é dada, mas em compensação não se pode rejeitar este “presente”;



- Estado / grupo de pesquisa: dinheiro e meios lhes são dados, mas em compensação vocês têm de encontrar / experimentar os meios de efetuação da política pública de inclusão;

- pesquisa / estudantes: meios lhes são oferecidos de conduzir uma pesquisa interessante a longo prazo, mas em compensação vocês têm de a ela consagrar uma boa parte da sua energia e colocar em prática as orientações teóricas e metodológicas definidas;

- pesquisadores / profissionais da escola: conosco, vocês vão viver mais facilmente o que lhes foi imposto, mas em compensação vocês têm de consagrar recursos e aplicar nossas recomendações para tornar sua escola mais inclusiva;

Se o contrato circunscreve um quadro no qual se pode mover, dispor de certa margem de tolerância a respeito dos compromissos a serem honrados, ele fixa também os estatutos, e os papéis, de maneira ainda mais gritante que permite perceber a plena medida do poder e da legitimidade de quem pode invocá-lo, de quem pode manipulá-lo como uma tecnologia de persuasão, ou até de coerção. Em última instância, e sem proibir certas renegociações possíveis, ele marca quem manda e quem tem que executar. Mas, ao mesmo tempo, quando impõe um certo constrangimento, de obrigações sobre uma parte dos contratantes, ele abre a via à infração, à transgressão, ao jogo com os limites, aos jogos de esquivas e evitamentos. Tecnologia de poder, o contrato é também gerador de resistências, porque, como explica Foucault (1988, pp.91-92), onde há poder, ou tecnologia de poder, há resistência:

Deve-se afirmar que estamos necessariamente "no" poder, que dele não "se escapa", que não existe, relativamente a ele, exterior absoluto por estarmos inelutavelmente submetidos à lei? Ou que sendo a história artilho da razão, o poder seria o artilho da história - aquele que sempre ganha? Isto equivaleria a desconhecer o caráter estritamente relacional das correlações de poder. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que persiste à apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder (...) As resistências, no plural (...) são um outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nessas relações como um interlocutor irreduzível.

Convite à transgressão, essa tecnologia da delimitação dos papéis e dos estatutos interroga os limites na medida mesmo em que se faz sentir a sua necessidade. Com efeito, o contrato questiona o sentido, a utilidade de obrigar, de

fixar, de exigir, de vez enquanto, que o conteúdo de certas formações seja aplicado em sala de aula. O que no processo de acompanhamento necessita ser fixado? Talvez precisasse dessa tecnologia para ganhar tempo, para ganhar segurança; talvez precise-se dessa tecnologia de fixação para podermos contemplar o vazio deixado pela nossa incapacidade de responder a tudo que concerne às condições de efetuação da inclusão; para aceitarmos que, mais do que os docentes (que no fundo nunca pediram nada em matéria de inclusão), era nós que precisávamos mais de co-construção, quer dizer que Eles construíssem, conosco, o que sabíamos do ponto de vista teórico, mas que nunca colocamos, de fato, em prática numa escola pública. É a esse tipo de questionamento que a parte seguinte desse estudo etnográfico tentará responder, na medida em que ela vai se interessar mais pelo acompanhamento, por seu sentido, as tecnologias e técnicas mobilizadas, pelo que ele vai produzir, em termos de poder e saberes, tanto nos profissionais da escola quanto nos pesquisadores.

Antes de abordar a questão do acompanhamento, me parece importante precisar algumas coisas. Às vezes essa referência ao contrato pode parecer meio caricatural, como as tipologias weberianas. Quando me refiro ao contrato, às chamadas de atenção que ele permite, à fixação dos estatutos que ele afirma em função de quem o estabeleceu, posso dar a impressão de algo opressor que não corresponde à realidade da pesquisa. Chamadas de atenção, um pouco secas, aconteceram algumas vezes, tanto na escola quanto no próprio grupo de pesquisa. Assim, focalizar um pouco sobre essas advertências que, em outros momentos teriam podido passar por anedóticas ou simbólicas, é se dar um instrumento ampliador para ver como o poder se manifesta nos meandros do cotidiano. De jeito nenhum, no meu espírito, constituem uma generalização que faria esquecer-me toda a flexibilidade, a inventividade em ação no dispositivo de pesquisa. Tinha também tolerância, renegociação possível (com a CAPES, por ex. no caso do atraso das teses de algumas colegas). Mas, por outro lado, se o contrato professores/pesquisadores nunca mais foi lembrado; se a chamadas de atenção sempre se fizeram no mesmo sentido, é bem porque existia algo, da ordem de tecnologia de fixação, de uma tecnologia de poder da qual se pode pensar que constituiu uma condição de construção de novos saberes em relação à inclusão na escola e à iluminação sobre profissionais criticados num lugar um pouco esquecido,

a escola, e de quem estamos redescobrimo o potencial social e criador de conhecimentos. É também o objetivo da parte que vem dar luz a como a difícil efetuação da inclusão participa de um processo de subjetivação dos professores e com que tecnologias do eu.

### **3. Crônica ordinária de um acompanhamento particular**

Quarta-feira, 17 de outubro de 2007, fim de tarde. Estou terminando minha xícara de café no pátio coberto, meus pensamentos estabelecendo um rápido inventário do que fiz durante o dia de hoje, do que foi particularmente marcante, além da entrevista que acabo de realizar com a professora Denise. A tarde passou muito rapidamente, na verdade. Entre a conversa com as colegas, o incidente da advertência e a conversa tensa com Denise, já são duas horas e meia na “rotina” da pesquisa de campo. De certa maneira, com efeito, este dia foi um dia como os outros, exceto pelo fato de que raramente fico um dia inteiro na escola. Geralmente, venho, no expediente da manhã ou da tarde. Mas, fora disso, foi composto por múltiplas observações e pequenas conversas, em momentos informais. Hoje de manhã fiquei um tempinho na sala das professoras Cristina e Tânia, dois mundos diferentes. Um pouco mais adiante, voltarei a falar detalhadamente sobre essas duas visitas.

Bem escrevo “visitas”, pois não se trata verdadeiramente de trabalho de acompanhamento profissional, contrariamente às atividades das minhas colegas pesquisadoras. Várias vezes por semana, com efeito, desenvolvem um trabalho de acompanhamento de perto com uma parte das professoras da escola, tanto individualmente, na sala de aula, por exemplo, quanto mais coletivamente, através de uma atividade de formação pontual ou de análise das práticas. Como já evoquei, não sou especialista em pedagogia, nem tenho a menor experiência como professor de ensino primário. Então, exceto uma vez, em 2006, que participei com certa regularidade, limitada no tempo, de uma atividade escolar, nunca acompanhei o trabalho de um professor, nem fiz a escolha de observar sistematicamente o trabalho de acompanhamento dos meus colegas na sala de aula, a fim de registrar e

analisar as relações de poder saber existentes entre eles e os docentes no âmbito das atividades de ensino. O que me interessa mais, é tentar perceber como essas relações se tecem, se difundem, circulam, se manifestam entre eles no quadro mais amplo, cotidiano, da pesquisa guarda-chuva, da sua atuação geral dentro das paredes de um estabelecimento escolar acompanhado no empreendimento da sua transformação em escola inclusiva.

### **3.1 Uma certa idéia do acompanhamento**

Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001, p.62), o acompanhamento é *o ato ou efeito de acompanhar(-se), de estar ou ir junto a (alguém) ou de fazer-se acompanhar*. Remete, também, à *assistência ou supervisão dada por profissional (psicólogo, pedagogo, fonoaudiólogo etc.) a alguém que esteve sob seus cuidados ou orientação*. No caso dos universitários do grupo de pesquisa, bem se trata de estar ou de ir junto aos profissionais da escola, com o objetivo de construir um atendimento escolar mais inclusivo. Nesta concepção, estes últimos estão sob as orientações dos peritos que somos em matéria de reflexão e/ou de prática relacionada à inclusão. Se a palavra compreende a idéia de caminhar, de ir juntos, de certa convivência numa perspectiva dada, ela abarca também a dimensão da assimetria das competências ou das disposições entre quem acompanha e quem fica acompanhado, ou “sob tutela” acadêmica.

As atas das reuniões semanais da pesquisa constituem uma valiosa fonte de informações e, de certa maneira, um retrato da evolução da reflexão do grupo ao longo desse projeto. Eu as utilizarei várias vezes neste estudo. Encontra-se uma primeira referência, fugaz e esquemática, ao acompanhamento na ata do 01/11/2005 (“*acompanhamento pedagógico*” & “*acompanhamento familiar*”). Mas, a verdadeira entrada, pela “grande porta” da pesquisa, do termo “*acompanhamento*” se situa exatamente durante a reunião do 10 de fevereiro de 2006. Aliás, ele não aparece de maneira isolada. Nessa ocasião, assim como ao longo da pesquisa, uma outra palavra também vai fazer sua entrada, e ficará associada à primeira: trata-se da palavra “*mudança*”, que foi formulada não menos de treze vezes na mesma ata e doze vezes pela mesma pessoa. Com efeito, sociologicamente, esta reunião, e a ata

que a resume, estão situadas: corresponde à chegada na pesquisa de um professor canadense visitante, convidado pela professora Elisa, o professor Bento. Complementarmente à coordenadora do grupo, ele vai ocupar um papel central na dinâmica e no desenvolvimento teórico e metodológico da pesquisa. Para melhor compreender a mudança provocada na pesquisa pela sua vinda, parece-me conveniente evocar o contexto da época, através de alguns trechos de pesquisadores entrevistados, de atas do ano de 2005 ou de outras produções escritas do grupo

### 3.2 Um contexto de pesquisa incerto

A leitura das atas de reuniões nos informam que, entre agosto e dezembro de 2005, quer dizer logo depois de ter definitivamente escolhido a escola Ferreira, as atividades do grupo de pesquisa foram orientadas por 3 objetivos principais. Estes últimos aliás, estão, assim, claramente resumidos nas slides de apresentação da pesquisa, utilizados durante seminário que aconteceu em 2008, em Chicoutimi, Québec / Canadá<sup>118</sup>:

Esse acompanhamento tinha por objetivo estabelecer relações de confiança entre os atores; de esclarecer os objetivos da pesquisa e os papéis respectivos de cada um; assim como de estabelecer o diagnóstico da escola, da sua gestão e da sua pedagogia.

Vale a pena apontar para a *natureza institucional* desta primeira forma de acompanhamento, *baseado em um procedimento de co-construção visando a atender ao mesmo tempo aos **objetivos e interesses** dos pesquisadores e às **necessidades dos profissionais da escola.*** (grifos meus)

---

<sup>118</sup> PENAFORTE SILVEIRA, Selene-Maria; LAVERGNE, Rémi; VIEIRA de FIGUEIREDO, Rita; POULIN, Jean-Robert (2008). *Évolution des stratégies d'accompagnement d'enseignants et de gestionnaires scolaires dans le cadre d'une recherche collaborative sur les pratiques inclusives*. Communication présentée dans le cadre du Colloque «Recherche Défi (IQDI)», 26e Congrès annuel de l'Association du Québec pour l'intégration sociale - 30 maio 2008 em Chicoutimi Québec- Canadá. Esta apresentação evidência quatro etapas de acompanhamento pelas quais passou o processo de pesquisa durante dois anos e meio:

- Primeira etapa: Um acompanhamento institucional: o diagnóstico (agosto a dezembro de 2005) ;
- Segunda etapa: Um acompanhamento mais formalizado: o desequilíbrio (fevereiro a junho de 2006) ;
- Terceira etapa: Um acompanhamento mais dirigido: a regulação (agosto de 2006 a janeiro de 2007) ;
- Quarta etapa: Um acompanhamento colaborativo: em direção à auto regulação (fevereiro a dezembro de 2007).

No que concerne o primeiro objetivo, conquistar a confiança das professoras, alguns trechos de atas de reunião de 2005 testemunham as estratégias mobilizada nesta perspectiva:

- ata do 25/10/05: O item “*Observação de sala*“, mostra a necessidade de criar estratégias particulares, tanto para trabalhar com o “*registro compartilhado*“ quanto com as dificuldades anotadas pelas professoras:

Discussão sobre o que poderá ser realizado. Temor de todas (as pesquisadoras) em entrar logo com o registro compartilhado e assustar às professoras. **Sugestão que se comece com estudos das temáticas para que inicialmente se conquiste as professoras.** (grifo na própria ata)  
Levantamento de estratégias para lidar com as dificuldades, para propor às professoras.

- ata do 13/12/05: ainda no registro das estratégias de sedução/persuasão: *Elas já demonstram ter problemas de vinculação com o trabalho, então, precisa-se focar a questão da vinculação com a equipe da pesquisa.*

No que concerne aos dois outros objetivos, a coordenadora da pesquisa explica sobre o contexto de aproximação das realidades próprias à escola e das dificuldades encontradas na época:

Então, é por isso que o modelo de acompanhamento foi se transformando, porque, a gente, primeiro, a gente não sabia, porque até a gente não conhecia as características daquela escola especificamente... a gente conhecia as características da escola pública, de um modo geral... mas da Isabel Ferreira, não conhecíamos... então, quando as professoras disseram, em junho, querer aderir, que estavam interessadas, que topavam, que topavam construir conosco esse modelo... todas elas, cem por cento do grupo topou... a construção dessa nova proposta de escola, aí, nós começamos em agosto... e quando nós começamos, qual foi a primeira coisa que nós fizemos? Então, vamos fazer uma espécie de diagnóstico da escola... então identificamos, com as professoras, quais eram as fragilidades, e as potencialidades que elas tinham... o que elas tinham de bom, que elas já sabiam fazer... o que elas achavam que dava certo... e também levantando as dificuldades... eram muitas reuniões coletivas, pra discutir esses aspectos... até que a gente foi chegando a vários aspectos... as dificuldades para fazer os planejamentos, as dificuldades de sistematizar, dificuldades nisso... o modelo de acompanhamento que a gente fez, individualmente, em sala de aula... cada pesquisadora com uma professora que tinha uma criança com deficiência, uma vez ou duas vezes por semana... a gente viu que não ajudava muito porque não conseguimos mudar as práticas pedagógicas... até que foi chegando aquele modelo que você conhece... o acompanhamento colaborativo... mas, a gente gastou mais de um ano... então de agosto até o fim de 2005, nós discutimos muito nas reuniões coletivas, estudos de textos, discussões de temas, e assim por diante...

As atas de reunião de 2005 mostram as diversas tensões, inquietações vividas pela equipe de pesquisadores até então, assim como as tentativas de definição de estratégias para envolver mais as professoras nas atividades da pesquisa:

- assim, na ata do 08/11/05, o *diagnóstico levantado da escola demonstra que falta engajamento, significado e prazer nas atividades exercidas pelas professoras.*

- a ata do 22/11/05, centrada sobre uma formação oferecida às professoras, aponta para a *sensação geral de que não houve grande impacto nas professoras e que há uma carência muito grande em todos os aspectos.*

- a ata do 02/12/05 parece bastante representativa do conjunto de preocupações e posicionamentos que atravessava a equipe:

Sublinha-se a necessidade de: *buscar observar a escola por um prisma positivo e não negativo como tem sido feito. Ressaltar as capacidades e só depois as dificuldades. (Diagnóstico positivo, aconselhado pelo professor canadense).*

Os dois diálogos seguintes dão a medida da dinâmica e dos dilemas em ação no fim do ano 2005:

#### 1° diálogo:

Elisa: a naturalização é sinal de: resistência, desemparo, falta de significado.

Juliana: como acordá-las para a tragédia? Como aliar com o aspecto pedagógico? E se colocássemos a pergunta: porque seus filhos não estudam nessa escola?

Clébia: Pergunta poderia ser respondida somente pensando na infraestrutura da escola. Nos nossos planejamentos não estamos respondendo às angústias que elas nos trazem.

Elisa: talvez pudéssemos seguir esse caminho. É como quando estamos com enxaqueca devido a uma indigestão, precisamos primeiro cuidar da dor de cabeça para poder pensar na indigestão: apagar o fogo.

#### 2° diálogo:

Daniela: Acredito que não, que devemos ser diretivas sim e fazer o planejamento no ritmo que estamos fazendo, procurando cuidar sim da forma como as atividades serão executadas.

Clébia: e por que não podemos começar com o que elas pedem?

Juliana: tem que apresentar um curso de formação para elas e estabelecer papéis no grupo.

Enfim, a ata do 13/12/05 aponta para o que Foucault poderia ter chamado de tecnologia<sup>119</sup> de influência: *a semana pedagógica não será um momento de formar e nós não estaremos conduzindo as reuniões, mas devemos ter já sugestões na manga e estar participando para trazer à tona a questão da inclusão. (...) Pensa-se ainda na ação de construção de um portfólio com reflexões sobre o processo de construção da cultura inclusiva.* Essa estratégia de influência se expressa também na ata do 31/01/06 quando a pesquisadora Beatriz aponta para o fato de que durante os trabalhos em grupos sobre o PPP, as professoras ressaltaram que não havia nenhuma referência à inclusão em todo o projeto político pedagógico (PPP) da escola. Frente esse “vácuo”, a mesma argumenta que a participação da pesquisa na semana pedagógica da escola *é importante, pois assim poderemos estar participando do momento de decisão e planejamento da escola que deverão refletir durante todo o ano.*

Estes diversos trechos ilustram as diversas tensões e questionamentos que atravessaram a equipe durante os primeiros meses da pesquisa. Numerosas atas evocam também o interesse dos seus membros pela troca de experiências e de leituras mais teóricas, ressaltando uma dificuldade em matéria de definição de uma estratégia de intervenção na escola. Marta, que fazia parte da equipe, desde o início fala dessa dificuldade:

Eu acho que a gente passou... o grupo em si... eu, particularmente, um tempo grande, acho que quase um ano, pra também ter clareza do que nós queríamos naquela escola ou de como nós poderíamos... que tipo de intervenção seria mais coerente nós atuarmos... porque no ano de 2005, nós ainda estávamos meio perdidas dentro da própria pesquisa, sem uma sistematização mais objetiva com o próprio grupo. Acho que nós fizemos coisas bacanas, os grupos de estudos, aquelas reuniões, as vivências no cotidiano, mas acho que somente em 2006 foi que a gente teve clareza teórica, clareza metodológica.

Isso corresponde, então à vinda do professor canadense, Bento, e à nova dinâmica que estabeleceu na pesquisa. Durante uma primeira entrevista, ele me explicou que foi ele que impulsionou a mudança de direção na pesquisa:

As pesquisadoras estavam instaladas numa forma de rotina confortável, mas, ao mesmo tempo, não satisfatória no que concerne à impulsão de uma mudança na escola. Então, tinha que alguém decidir, propor, impulsionar;

---

<sup>119</sup> Paralelo com essas tecnologias/técnicas que Foucault chamava também de “tecnologias do eu” e que serão abordadas mais adiante.



assim, foi meu papel... com minha experiência desse tipo de problema, lá no Canadá ou em outros lugares... e passamos à ação... tinha que estar numa situação na qual busca-se, pesquisa-se, avalia-se sem parar, no movimento mesmo da ação... ao mesmo tempo, acredito que certamente esta primeira etapa foi necessária: para criar laços, vínculo com as professoras; para fazer o diagnóstico, etc. Mas, após o diagnóstico, fazíamos o quê? Então, cheguei; optei por um acompanhamento mais tradicional, correspondendo mais à disposições dos professores, parecendo mais natural para elas... Mas, ao mesmo tempo, nessa época, inaugurou-se um período mais diretivo, né? Assumo perfeitamente o fato de que forcei um pouco a barra para impor o modelo e o quadro teórico (sócio construtivista).

Período mais diretivo, tanto em relação aos professores quanto aos membro da pesquisa que ficavam, nesse momento, mais influenciados pela experiência e o saber-fazer do professor Bento. Encontra-se certa satisfação em ser dirigido e, de certo modo, alívio das responsabilidades. Bento continua, numa segunda entrevista, esclarecendo o contexto desse início de 2006:

Quando cheguei... minha implicação devia ser uma implicação... sobretudo metodológica... no início, me confiou-se... essa responsabilidade... mas, rapidamente, me dei conta... mas acho que eles também (professores)... que eles se deram conta... de que mesmo no plano... sobre os aspectos mais fundamentais... que, bom... meu percurso, meus conhecimentos, minha instrumentação, tudo isso, finalmente... podia, também, trazer uma ajuda preciosa... o fiz... fiz isso no decorrer da pesquisa... mesmo se não foi totalmente o que se esperava de mim... o que se esperava de mim, era verdadeiramente o aspecto metodológico... acho que cumpri minha missão... através do desenvolvimento de uma série de protocolos, né?... através do desenvolvimento, também, ou de intervenções frequentes... de advertências... da importância do aspecto... de certos objetivos... afinal, mantive o cabo... tinha-se de manter o cabo... acho que isso foi... tive um papel preponderante nesse nível. Bom, foi isso minha implicação, né?... Bom, claro, na interpretação... lembre-se, tudo o que foi da ordem das análises... dos conteúdos associados aos grupos focais... bom, ainda, tive um papel importante... ainda mais, porque na época se confiou a mim a responsabilidade geral da pesquisa, né?

A leitura de certas atas de reunião permite pensar que a equipe de até então estava processando um pouco por acertos e erros, deixando uma impressão de confusão, de hesitação, pelo menos, em termos de estratégia a ser adotada, o que Bento expressa da seguinte maneira:

Por exemplo... bom, quando me dei conta, muito rapidamente que realizava-se que se fazia acompanhamento sem saber nada da natureza desse acompanhamento, sobre que repousava... por que se fazia, como se fazia... isto, bom... descobri muitas coisas, né?... assim, as pessoas faziam muitas coisas, sem nem questioná-las... fiquei estupefato! até o ponto de que num determinado momento, tive de insistir junto à responsável da pesquisa, né?... para que a gente se dotasse de um instrumento comum, de um protocolo de trabalho.

Como pode-se perceber, se a equipe de pesquisa de 2005 - mesmo sem ainda ter consciência clara disso - interroga-se sobre as práticas pedagógicas das professoras e está na busca hesitante de uma estratégia de intervenção, a equipe de 2006, com a vinda do professor Bento, participa da emergência de um modelo de acompanhamento e da definição de uma estratégia de pesquisa. Vale a pena ressaltar, antes de abordar o assunto, que é a partir do início de 2006 que a equipe vai se ampliar um pouco, ficando composta de 10 membros e ganhar em estabilidade, pois estes membros acompanharão a experiência de inclusão na escola até o fim, quer dizer fim de 2007, e mesmo um pouco mais (fevereiro/março de 2008).

### **3.3 Emergência de um modelo de acompanhamento**

Pode-se dizer que a ata da reunião de 10/02/2006 marca uma virada importante na vida da equipe e constitui uma forma de programa fundador da mesma. Pelo menos, estabelece novas bases reflexivas e pragmáticas, evidenciando a tripla dimensão teórica (ou de fundo), metodológica (ou de forma) e organizacional / racional (ou dos meios) que terá que se desenvolver a fim de alcançar o objetivo que se fixou: a mudança da escola para a inclusão.

Com efeito, no fundo, bem se trata de envolver os profissionais da escola num processo de mudança profunda que passa por questionar radicalmente as suas práticas pedagógicas ou de gestão, assim como definir o *seu papel na pesquisa: objetos de estudo ou sujeitos de mudança que estamos envolvendo gradualmente*<sup>120</sup>? Existe vários modelos teóricos da mudança. O coordenador canadense evoca, assim, *uma teoria da mudança que propõe que esta ocorra em cinco etapas e que, em um grupo, só conseguimos mudar de 20 à 25% dos professores*. Mas, nenhum desses modelos corresponde às condições socioculturais e políticas brasileiras. Como disse Bento nessa reunião: *Percebo que há uma confusão muito grande do que é um modelo de mudança. Nós temos clareza sobre uma cultura dinâmica, mas não sobre um modelo de mudança*. O que torna

---

<sup>120</sup> Todos os trechos em itálico representam a transcrição dos comentários do professor Bento durante a reunião do 10/02/06.

importante o fato de *criar um modelo teórico sólido de mudança (busca Crozier e Friedberg)*.

Do ponto de vista metodológico e dos meios a serem mobilizados, percebe-se que a equipe de pesquisa da época (início de 2006) confronta-se com os seguintes problemas. As limitações das professoras, evidenciadas pelos procedimentos de diagnóstico, *mostram uma grande necessidade de acompanhamento na sala de aula, que é aí que tem que haver intervenção*. Mas, por causa do contexto dado da escola, *mesmo que nós trabalhemos com o sócio-construtivismo, temos que ter bem clara uma perspectiva organizacional*. Percebe-se que *estamos em uma pesquisa-ação emancipadora* e, por isso, *temos de desenvolver estratégias de envolvimento dos professores*. E esse modelo de mudança tem que se apoiar na escola e não na classe. Concretamente, trata-se de *um caminho bem longo a ser feito e para isso precisamos ser bem realistas e determinar objetivos de curto, médio e longo prazo*. Então, tem-se de proceder *com instrumentos de pesquisa bem precisos para podermos perceber a mudança, se não iremos nos sentir andando em círculos*. Neste ponto da discussão, Bento, além de introduzir a questão primordial do papel dos docentes nesse processo de mudança, evidencia a produção de saberes e a necessidade de avaliação: *como queremos produzir conhecimentos sem um instrumento refinado de mudança para avaliarmos?* Insistindo, também, sobre a dimensão organizacional que deve acompanhar a pesquisa: *uma grande fragilidade é não haver um modelo de mudança organizacional, um plano organizacional*.

Por outro lado, através da fala de vários pesquisadores, a propósito da semana pedagógica que acaba de acontecer, o pano de fundo institucional sobre o qual destacam-se estes primeiros reajustes teóricos e metodológicos é o seguinte. Marta comenta suas impressões:

Fico com um sentimento dúbio: em alguns momentos percebo que elas querem participar, em outros elas parecem soltas. Quando falamos, elas parecem interessadas. (...) O que percebo é que elas precisam de um pulso forte, que cobre comprometimento. Parecem crianças soltas, sem pai nem mãe. A princípio isso não mudaria a prática pedagógica, mas daria uma boa organizada.

Juliana compartilha uma parte dessa percepção: *Eu também senti um grupo que*

*está muito ávido, mas elas às vezes parecem soltas, por uma falta de postura delas.*

Beatriz comenta o seguinte em relação às expectativas dos professores na escola:

Dizem que não sabem ensinar e que não sabem o que querem que os alunos aprendam. Têm uma baixa expectativa com relação aos alunos, inclusive, durante as conversas pudemos notar que elas perceberam que estavam exigindo pouco dos seus alunos.

Nessa perspectiva, Viviana acrescenta:

As professoras não sabem o que vão ensinar, porquê, nem para quê. Uma coisa que não me surpreende é o descrédito e desautorização da criança de baixa renda.

Esses trechos de entrevistas ressaltam dois elementos importantes que expõem o ambiente inaugural da “nova” e reforçada equipe do início de 2006: a impressão de que os professores não sabem fazer nada nem manifestam qualquer desejo ou ambição profissional num lugar no qual parecem estrangeiros; um grupo de pesquisadores tanto estrangeiros ao lugar quanto os docentes, e que precisam estar armados, enquadrados, teórica e metodologicamente, para enfrentar a inércia ambiente. Nesse sentido, a ata da reunião do 14/02/06, centrada sobre o balanço do diagnóstico da escola, traz à tona elementos mais concretos que permitem perceber o clima e as realidades com as quais os pesquisadores devem lidar no seu envolvimento com os profissionais da escola. Bento comenta o balanço:

Do ponto de vista dos pesquisadores:

- Mais importante que o planejamento, é aplicarmos ações com as professoras.
- Vocês falaram dos elementos de diagnóstico da escola, mas ainda não conseguem propor mudanças.
- Temos que esquecer por um tempo a autonomia, pois precisamos inicialmente focalizar cada pequeno sucesso das professoras para então desenvolverem atitudes que envolvam riscos; somente depois de arriscarem e puderem perceber o sucesso é que irão ter atitudes de autonomia.
- Da mesma forma que não sentimos coesão com as professoras, esse sentimento também não há em nosso grupo; precisamos nos unir como em um grande abraço;
- Devemos seguir com passos pequenos e acreditando e valorizando cada pequeno passo;

pois os desafios a serem assumidos parecem os seguintes, do ponto de vista dos professores:

- Um elemento principal é que há nas professoras um gesto somente de sobrevivência. Falta coesão, planejamento e prazer;
- Os saberes são cristalizados e não eficazes
- A pedagogia é ineficiente, até mesmo quando falam em pedagogia tradicional, pois há professores com essa pedagogia de transmissão que organizam a sala e levam diversão para as crianças;

- As professoras têm dificuldade de gerir a classe talvez porque não sabem onde querem chegar;

Resumidamente, este balanço faz aparecer: *uma ausência de trabalho sistemático dos professores; problemas de planejamento, avaliação e acompanhamento; uma falta de sistematização. O que se espera a médio e longo prazo é: autonomia, aprendizagem e satisfação das professoras.*

Será que os profissionais da escola são realmente incompetentes ou será que as expectativas resolutamente transformadoras e voluntaristas dos pesquisadores fazem com que não consigam perceber o que existe neles e como isso pode ser mobilizado num eventual processo de adesão a uma vontade de incluir que lhes é exterior? Será que essas afirmações sobre a sua incompetência, por parte dos docentes, participariam de uma forma de estratégia, ou de resistência passiva, oposta à ambição de mudança desejada sobretudo pelos pesquisadores e que eles, professores, nunca quiseram?

O que é problemático, na leitura das atas de reunião até este início de 2006, é o fato de que o projeto escolar inclusivo sempre fica apresentado como sendo uma evidência a ser colocada em prática para todos. Mas uma evidência para quem? Se para os pesquisadores isso fica sendo uma evidência, não o parece ser para os práticos. A associação das duas palavras “acompanhamento” e “mudança” numa expressão - “*acompanhar a mudança*” - que vai atravessar a pesquisa toda, doravante faz sentido. Bem trata-se, pois, de mobilizar tudo que é possível para convencer-se de que aquela mudança é boa, desejável, do interesse de todos, e ainda menos recusável que concerne ao que se pode menos rejeitar: as crianças com dificuldades. Veremos mais adiante, que a questão do interesse de todos, e notadamente das crianças, não parece ser muito contestada pelos profissionais da escola; o que parece mais problemático são as condições nas quais opera-se essa necessidade de mudança que repousa sobre aquela vontade de incluir. Por enquanto, voltemos à emergência desse modelo de acompanhamento.

Neste sentido, a ata do dia 21 de fevereiro de 2006, mais uma vez pelo viés do professor Bento, traz à tona três pontos interligados, pelo menos durante

uma boa parte do ano 2006. Trata-se da necessidade de conceber *um instrumento de avaliação que seja facilmente utilizado para orientar a prática*. O segundo problema, que vai constituir o leitmotiv desse ano é a questão do planejamento das atividades escolares, com meio de *organizar a vida da classe*. A coordenadora da pesquisa lembra a todos a nossa parte do contrato em direção às professoras: *As professoras reclamam que não sabem planejar. Nós assumimos o compromisso de ajudá-las. Elas passam a esperar por nós para realizar o planejamento*. O que faz o professor Bento levar o questionamento seguinte que vai inaugurar a passagem para uma segunda etapa da vida da pesquisa: *Vocês têm que decidir se vão ou não acompanhar ativamente e com grande presença na escola ou não. Não sinto que a equipe está consciente disso*.

### **3.4 Modelo sócio-construtivista de acompanhamento**

Que tipo de acompanhamento precisa se desenvolver e a partir de que modelo, de que fonte de inspiração? A forma de acompanhamento que foi privilegiada a partir da segunda etapa da pesquisa (fevereiro a julho de 2006) se chama “*modelo sócio construtivista do acompanhamento*” e reivindica sua influência pelo pensamento piagetiano<sup>121</sup> e pelas reflexões dos sociólogos das organizações, dentre eles Crozier & Friedberg (1977) e Friedberg (1993).

Muito esquematicamente, a idéia de construtivismo remete à abordagem construtivista da aprendizagem elaborada por Jean Piaget, que postula que a inteligência, o desenvolvimento cognitivo é produto de uma construção através das interações que o sujeito tem com os objetos<sup>122</sup>. Essas construções passam pela ação, pela operação e pela representação graças aos seguintes mecanismos:

de assimilação: a criança tenta agir sobre o mundo em função de seus esquemas sensório-motores. Corresponde à incorporação de um objeto ou de uma

---

<sup>121</sup> Lev Vygotsky e Jerome Bruner passam por ter participado também da elaboração da corrente pedagógica dito sócio construtivista, mas sempre Piaget constituiu a referência no decorrer da pesquisa. Então, me limitarei em descrever esquematicamente apenas as grandes linhas do pensamento piagetiano no que diz respeito à aprendizagem construtivista.

<sup>122</sup> Os elementos desta parte sobre Piaget vêm essencialmente do curso do programa de pós-graduação em educação da UFC, “Desenvolvimento, linguagem e educação da criança”, ministrado pelas Professoras Ana Karina Moraes de Lira e Fátima Vasconcelhos.

situação na estrutura de acolhimento do sujeito sem modificar essa estrutura, mas com um efeito de transformação gradativa do objeto ou da situação a ser assimilada;

de acomodação: a criança modifica seus esquemas sensório-motores em função da realidade exterior. Em outras palavras, quando o objeto ou a situação “resistem“, o mecanismo de acomodação intervém provocando uma modificação da estrutura de acolhimento do indivíduo a fim de permitir a incorporação dos elementos que constituem o objeto de aprendizagem. Isso implica, então, que estes elementos estejam ligados àquilo que o sujeito já conhece.

Para Piaget, a construção dos conhecimentos passa pelo conflito cognitivo, induzido pelo desequilíbrio que cria essa tentativa de assimilação. Depois, o conflito é regulado por uma “re-equilibração“ que amplia os conhecimentos já à disposição, em sedimentação na criança. Assim, o ciclo da equilibração, necessário à construção do conhecimento se caracteriza por um momento de assimilação, seguido pela acomodação para atingir a adaptação à nova situação ou ao novo objeto. A concepção piagetiana da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo é habitualmente qualificada de construtivista para significar que a criança, como ser social (assim como o adulto em formação constantemente confrontado a processos de acomodação, que o levam a mudar sua maneira de conceber ou de fazer), se desenvolve através da interação contínua entre, de um lado, a estrutura cognitiva que o caracteriza e sua ação sobre o meio ambiente e, por outro lado, as informações que recebe, em retorno, desse ambiente (dificuldades, erros, críticas, sucessos, resistências, etc.).

Vale a pena ressaltar que, para Piaget, o meio ambiente remete sobretudo ao meio no qual se desenrola a aprendizagem e não à dimensão sociopolítica (ou sócio-histórica no sentido de Bruner ou histórico cultural da psicologia de Vygotsky) que determina a natureza das inter-relações. Yves de La Taille (1992, p.11), aponta para o fato de que:

como é notório, Piaget costuma ser criticado justamente por “desprezar“ o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano. (...) O máximo que se pode dizer é que, de fato, Piaget não se deteve longamente sobre a questão, contentando-se em situar as influências e determinações da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência.

O mesmo autor acrescenta depois (op. cit., p.12): *Em suma, afirmar que o homem é ser social ainda não significa optar por uma teoria que explique como este “social” interfere no desenvolvimento e nas capacidades da inteligência humana.* Nessa perspectiva, enquanto para Piaget é o desenvolvimento que permite a aprendizagem, Vygotsky se afasta dessa concepção biológica afirmando que, pelo contrário, é a aprendizagem que dinamiza, apressa o desenvolvimento (dimensão social da aprendizagem). Dito com outras palavras, Oliveira (1993, pp.103-104) aponta para uma diferença marcante no ponto de partida que definiu o empreendimento intelectual de Piaget e Vygotsky, *o primeiro tentando desvendar as estruturas e mecanismos universais do funcionamento psicológico do homem e o último tomando o ser humano como essencialmente histórico e portanto sujeito às especificidades do seu contexto cultural.* De La Taille (op. cit., p.21) explica como as teorias de Piaget levam a integrar a ética e certos universalismos na sua teoria:

É interessante notar uma peculiaridade da teoria de Piaget no que se refere às influências da interação social no desenvolvimento cognitivo. Em geral, quando se pensa em tais influências, aborda-se a questão da cultura: determinadas ideologias, religiões, classes sociais, sistema econômico, presença ou ausência de escolarização, características da linguagem, riqueza ou pobreza do meio, etc. Piaget pouco se remete a fatores dessa ordem, o que certamente limita sua teoria. Como vimos a alternativa determinante por ele assinalada é aquela que opõe a coação à cooperação. Ora, isso significa que Piaget pensa o social e suas influências sobre os indivíduos pela perspectiva ética! (...) *O indivíduo deve querer ser cooperativo.* (...) Desta dimensão ética, que acabamos de avaliar do ponto de vista individual, caímos imediatamente no campo político: o regime, as instituições devem valorizar a igualdade e a democracia. Em suma, a teoria de Piaget é uma grande defesa do ideal democrático. Mas trata-se de uma defesa de caráter científico, uma vez que ele procura demonstrar que a democracia é condição necessária ao desenvolvimento e à construção da personalidade. (...) Ora, a dimensão ética está sempre presente, uma vez que qualquer relação interindividual pressupõe regras. O mérito de Piaget foi o de integrar essas regras ao próprio processo de desenvolvimento, embora sua teoria corra o risco de pretender demonstrar o que era, na verdade, pressuposto: o valor ético da igualdade, da liberdade, da democracia. Em uma palavra, o valor dos direitos humanos.

Embora o autor não comente nada a respeito das condições sociopolíticas e históricas de emergência daquele “campo político” e do seu dever de *valorizar a igualdade, a democracia* e aquelas regras, ele mostra o quanto essa ausência que prevalece também no pensamento piagetiano remete à natureza essencialista, universal e transcendental (Corazza, 1995, p.225) da cooperação, ética, igualdade, liberdade e dos “direitos humanos”. Como a evolução biológica da



inteligência - considerada como um *mecanismo operatório* - corresponde “naturalmente” a uma sucessão de estágios evolutivos, esses valores parecem como dados “naturais”, como manifestações naturalmente, transcendentemente ao alcance do Homem. Nesse sentido, Rosa (1994, pp.49-50) comenta:

(...) é preciso admitir uma dificuldade que decorre da própria formulação teórica construtivista, especialmente da versão piagetiana à que se tem dado maior ênfase. Ao colocar o sujeito como centro e, principalmente, ao vincular a aprendizagem à maturação biopsicológica, Piaget autoriza a inferência de que o processo de aprendizagem ocorre espontaneamente, isto é, independente da ação ou da “provocação” de um outro sujeito. (...) A esse respeito a teoria de Vygotsky, indubitavelmente, se faz mais clara, ao atribuir especial importância ao meio social, ao adulto educador no processo de aprendizagem.

No fundo, não se trata de que Piaget tenha desconsiderado o social, mas de como ele o considerou, e notadamente numa perspectiva equívoca, por causa, justamente, da dualidade da sua concepção, assim como evoca Leontiev (1978, pp. 149-150):

Do ponto de vista que nos interessa, as notáveis investigações de J. Piaget, consagradas ao desenvolvimento psíquico da criança, têm uma significação particular, dupla, na minha opinião. Penso, por um lado, na manutenção, na sua teoria geral do desenvolvimento, dos conceitos de organização, de assimilação e de acomodação como conceitos de base e, por outro lado, no fato de ele considerar o desenvolvimento psíquico como o produto do desenvolvimento das relações do indivíduo com as pessoas que o rodeiam, com a sociedade, relações que transformam e reorganizam a estrutura dos processos de cognição da criança. (...) A dualidade da concepção de Piaget cria uma série de dificuldades maiores, uma das quais encontra expressão no fato de a transformação social em questão não aparecer verdadeiramente a não ser em etapas relativamente tardias do desenvolvimento ontogênico e não concernir senão aos processos superiores.

Estas observações, inspiradas, em parte, pelo instigante artigo de Newton Duarte<sup>123</sup> (1998), (ao qual devo as últimas referências bibliográficas) me parecem

---

<sup>123</sup> Duarte salienta a seguinte concepção do trabalho educativo formulada por Saviani (1995, p.17) à qual adere: O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Para Duarte, a adesão a esse conceito do trabalho educativo evidencia que esse conceito implica um posicionamento afirmativo sobre o ato de ensinar que entra em oposição com certas concepções negativas sobre este ato de ensinar. Dentre elas:

- o conjunto das teorias “*crítico-reprodutivistas*” que consideram o trabalho no interior da escola como irremediavelmente condenado a reproduzir as relações sociais de dominação ;
- a pedagogia da Escola Nova (reatualizada pelo contexto neoliberal) que, contrapondo-se à Escola “Tradicional”, propôs a chamada “*Revolução de Copérnico da Educação*”, colocando como centro do processo educativo o

importantes na medida em que iluminam o lugar que ocuparam, para Piaget, as condições sociopolíticas e históricas de produção do conhecimento na criança (mas transferíveis no adulto em formação) e, sobretudo, na medida em que mostram, também, a utilização que é feita, hoje, da teoria construtivista com fins políticos, cujos maiores efeitos de poder são os de despolitizar totalmente a reflexão sobre a escola e as mudanças que a atravessam, assim como de promover certas concepções da pedagogia de acordo com os imperativos neoliberais de produção de um certo tipo de aluno e de professor. No que se refere aos primeiros efeitos de poder (dentre muitos outros, claro) evocados, Corazza (1995, p.227) sublinha:

Sendo assim, faz-se necessário para o projeto neoliberal em educação deslocar da arena política a esfera de luta das/os educadoras/es (e também da sociedade mais ampla), e levá-las/os a centrar seus esforços, práticas e teorizações nos significados psicológico-epistemológico-pedagógicos da educação escolarizada.

Por outro lado, Saviani (2007, p.432) nos lembra o vínculo estreito entre a Escola Nova e Piaget:

O construtivismo, desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. Podemos, mesmo, considerar que se encontra aí a teoria que veio a dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender”. Efetivamente, o próprio Piaget em vários de seus trabalhos (Piaget, 1970, 1984, 1998) se reporta ao escolanovismo e chega, inclusive, a considerar que os princípios dos métodos novos podem ser encontrados nos grandes clássicos da pedagogia desde a Antiguidade, porém de modo intuitivo. O que vai distinguir a postulação escolanovista desses métodos em relação às formulações anteriores é a busca de base científica, a qual só será encontrada com a formulação da psicologia da infância (Piaget, 1970, p. 145). E a psicologia genética elaborada por Piaget em suas investigações epistemológicas emergirá como o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem.

Mas, como sublinha Saviani (id., p.434), nessas novas manifestações do escolanovismo, *o construtivismo já se encontra reconfigurado, o que justifica a denominação de neoconstrutivismo*. O autor acrescenta (op. cit., pp.434-35), por outro lado, que no quadro dessa nova reconfiguração:

---

aluno e o ato de “aprender a aprender”;

- enfim, as concepções pedagógicas que, *como no caso do Construtivismo, respaldam-se em teorias psicológicas que valorizam as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, como qualitativamente superiores àquelas onde o indivíduo assimila conhecimento através da transmissão de outras pessoas*. (Duarte, op. cit., p 3) Apontando para o fato de que no próprio Construtivismo existem muitas variações, seu artigo consagra uma análise sobre os diversos posicionamentos construtivistas (Vygotsky, Leontiev, etc.) em relação ao ato de ensinar.

Compreendem-se, então, as afinidades do discurso neoconstrutivista com a disseminação da “teoria do professor reflexivo” (Facci, 2004), que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. E compreende-se, também, o elo com a chamada “pedagogia das competências”. (...) a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavras, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

No que concerne os outros efeitos de poder, Saviani (id., p 439), explica como a refundação das idéias da Escola Nova, nos anos de 1980-90 transformou profundamente o ato de ensinar, assim como, também, o perfil do professor e do aluno:

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das idéias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Citando Fonseca (1998, p. 320), Saviani (id., p. 430) ilumina essa nova lógica:

Segundo esse autor, a adaptação à sociedade atual exige novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho de tipo puramente mecânico, buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica. Portanto, a adaptação à sociedade cognitiva *“exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível”* (id., p. 320). E, para atingir esse objetivo, o papel central da educação e da escola é definido como *“consubstanciando uma maior capacidade de aprender a aprender”* (id., p. 90).

Antes de voltar para o modelo de acompanhamento dos professores, parece-me conveniente observar o seguinte: este desenvolvimento esquemático sobre o construtivismo permite compreender melhor a fundamentação sobre a qual repousa o tipo de acompanhamento escolhido pela equipe de pesquisa. Porém, tudo

isso não quer dizer necessariamente que esta perspectiva de acompanhamento endosse todas as características construtivistas assim evocadas. Como já escrevi, no campo construtivista existem muitas variações e declinações que, certamente, influenciam diversamente os membros da pesquisa. Mas, importa não perder de vista que esse modelo de acompanhamento alinha-se sobre um pano de fundo político, ideológico, cuja influência na reconfiguração das práticas pedagógicas brasileiras atuais não se pode ignorar, fazendo um uso hegemônico e, às vezes, descontextualizado do pensamento construtivista. Vários documentos oficiais estabelecendo as metas pedagógicas do País anunciam orientações nitidamente construtivistas: PCNs de 1997, Plano Nacional de Educação (2001, 2007), etc. A título de exemplo, a Resolução CNE. CP 1, do 18 de fevereiro de 2002, sobre a formação dos professores da Educação Básica recomenda, num parágrafo único: *A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.* Por outro lado, Duarte (op. cit., p.5), faz a seguinte observação, a propósito da propensão a menosprezar a transmissão dos conhecimentos que acompanha a progressão hegemônica do modelo construtivista nos órgãos e textos oficiais<sup>124</sup>:

É interessante notar que tanto o Construtivismo como a Escola Nova, assumiram um acento de valor claramente negativo o verbo ensinar e a expressão “transmissão de conhecimentos”. O professor é reduzido a um “animador”, a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento.

Em 2005, o Ministério da Educação produziu uma série de livros didáticos, produzidos a partir de material elaborado pela UNESCO (e cuja aplicação no contexto brasileiro não deixa de ser problemática), cujo objetivo é a informação e a formação dos docentes no que diz respeito às práticas inclusivas. Dentre eles, o livro *Educar na Diversidade. Material de Formação Docente*, além de promover nitidamente as orientações pedagógicas *da nova sociedade do conhecimento e da informação*<sup>125</sup> (p.23), que tem de servir o neoconstrutivismo evocado por Saviani (o

---

<sup>124</sup> Ver, por exemplo, o livro do MEC, “*Saberes e práticas da inclusão. Recomendações para a construção de escolas inclusivas*”, 2005, pp.85-90, que faz nitidamente a promoção do modelo sócio-construtivista e exemplifica sua legitimidade com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, considerado de maneira meramente técnica.

<sup>125</sup> Promoção, por exemplo, do “aprender a aprender” (p.173), da flexibilidade do ensino para enfrentar os desafios da “sociedade do conhecimento” (pp. 23 e 173), da “teoria do professor reflexivo”, da “pedagogia das

que não deixa de questionar o que se entende por “inclusão”), se afirma (p.22) muito crítico em relação à “clássica” transmissão de conhecimentos:

A maioria dos docentes formou-se e continua sendo formada com base em uma perspectiva tradicional homogeneizadora da ação docente que se centra na transmissão de conhecimentos teóricos e fragmentados entre si, os quais tendem a não apresentar relevância social tanto para a escola como para o estudante. (...) Uma formação com tais características, portanto, não cria as bases para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes no que tange ao seu papel e função de educador e nem se articula com o aperfeiçoamento de práticas de ensino pedagogicamente mais efetivas e inclusivas.

Além de ser afirmadas como evidências teóricas, certas dessas sentenças fazem uso de Vygotsky de maneira descontextualizada, cujo caráter ideológico não deixa de surpreender num contexto de mudança educacional e de formação dos docentes, no qual são afirmados como valores norteadores o senso crítico, a prática reflexiva<sup>126</sup>

A abordagem construtivista se confronta com a pedagogia e as propostas didáticas fundadas na transmissão de informação, no verbalismo (aula expositiva) e na memorização de conteúdos curriculares sem significado porque “o ensino direto de conceitos resulta estéril. Um professor(a) que tente fazer isso, não conseguirá mais do que um verbalismo vazio, uma repetição de palavras por parte da criança, que simulam um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que, na realidade, somente encontram um vazio.” (Vygotsky, 1987)

Intrigado com tal crítica de Vygotsky do trabalho docente, li de novo o capítulo “O desenvolvimento dos conceitos científicos”, de *Pensamento e Linguagem*, no qual está a citação acima e tive a surpresa de constatar que não somente era fora do contexto da obra original do pedagogo russo, mas que estava utilizada como argumento ideológico para menosprezar aquela “transmissão da informação<sup>127</sup>”.

---

competências”, na focalização sobre o engajamento cognitivo e afetivo do aluno na construção dos seus próprios conhecimentos, no seio de uma comunidade de aprendizes, etc., pp. 22-23 ; 172-173 e seguintes

<sup>126</sup> Muitas sentenças, para não dizer asserções, deixam a impressão de que a qualidade insatisfatória do ensino “tradicional” é culpa dos docentes ou das unidades escolares, da má qualidade da sua formação ou dos programas utilizados, como se essas condições de ensino criticáveis não fossem o resultado de políticas educacionais que os transcendem

<sup>127</sup> Com efeito, esta citação constitui simplesmente um exemplo, na obra de Vygotsky, para mostrar o quanto o domínio dos conceitos científicos fica de difícil acesso para a criança em idade escolar e se contrapõe, enquanto exemplo, a uma primeira escola de pensamento psicológico que acredita que os conhecimentos científicos não têm nenhuma história interna, isto é, não passam por nenhum processo de desenvolvimento. Isso para tentar responder às duas questões seguintes: O que acontece na mente da criança com os conceitos científicos que lhe são ensinados na escola? Qual é a relação entre a assimilação da informação e do desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência da criança? (p.71) Para ilustrar sua argumentação de que esses

Através dessas evocações, pode-se perceber que um posicionamento educacional (a favor do construtivismo, por exemplo) dificilmente escapa às condições sociopolíticas que participaram da sua emergência como “boa” prática pedagógica do momento. O (sócio)construtivismo, assim como um acompanhamento dado, constituem uma forma de “discurso”, o que Foucault chama de prática discursiva, não isenta de efeitos de poder sobre quem se aplica: *uma ação sobre ações alheias, de tipo incitar, suscitar, combinar, é isso uma relação de poder*, nos lembra Deleuze no seu Foucault (2006, p.36)

Como já evoquei em várias ocasiões nesta parte, o conjunto das concepções do construtivismo piagetiano são transferíveis da aprendizagem das crianças para a formação (contínua ou não) dos adultos que, também, ficam confrontados, neste aspecto, com o ciclo de equilibração na construção dos seus conhecimento. No caso das professoras, o acompanhamento preconizado inscreve-se numa perspectiva de formação contínua. Um artigo de Lafortune, Ettayebi e Jonnaert (2007, p.36) nos informa sobre o sentido e as particularidades deste acompanhamento sócio-construtivista. Esses autores apontam para uma concepção do acompanhamento que concerne mais a um grupo de pessoas e que supõe a possibilidade de acompanhar várias pessoas num processo de mudança enquanto grupo, e não sob a forma de encontros individuais (id. ibidem). Este acompanhamento inscreve-se numa perspectiva sócio-construtivista se for realizado no sentido de *um apoio baseado sobre a construção de conhecimentos (e o desenvolvimento de competências) das pessoas acompanhadas em interação (e reflexão) com os pares* (LAFORTUNE & DEAUDELIN, 2001, p.200). O professor Bento, a quem a pesquisa deve a recomendação desse modelo de acompanhamento, escreveu um documento sobre o acompanhamento sócio-construtivista dos docentes que traz as seguintes informações sobre a perspectiva

---

*processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial (p. 72), Vygotsky utiliza aquele exemplo. Mas este exemplo não constitui, de jeito nenhum, a “visão construtivista” que Vygotsky tinha, em geral, do jeito de fazer dos professores, pelos quais ele tinha um profundo respeito. Na tradução do seu livro da editora Martins Fontes o exemplo de Vygotsky é escrito assim: A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo.*

Pode-se pensar, então, que tanto a descontextualização quanto a desnaturalização do exemplo inicial de Vygotsky, por parte do autor desse comentário no livro *Educar na Diversidade*, obedecem a uma vontade de expressar o seu próprio posicionamento em relação ao ensino “tradicional”, e não necessariamente o de Vygotsky que fica, assim, instrumentalizado para um fim ideológico.

sócio-construtivista de aprendizagem:

Jonnaert e Vander Borcht (1999) identificam três vertentes no sócio-construtivismo interativo. A primeira, chamada de “construtivista” remete à idéia de que “o *sujeito constrói seus conhecimentos através da sua própria atividade e o objeto manipulado é seu próprio conhecimento*” (in Lafortune & Deaudelin, 2001, pp.22-23). A segunda vertente é dita “*ligada às interações sociais*”, fazendo ressaltar “*a interação com os outros para favorecer a construção dos conhecimentos. Este confronto das diferentes concepções atua-se com os pares, mas também com uma pessoa acompanhante.*” (id., p.25). A terceira vertente é, por sua parte, “*ligada às interações com o meio, as aprendizagens só podendo (...) viver-se em situação.*” (id. ibidem).

Lafortune e Deaudelin (2001, p.27) nos propõem uma definição do acompanhamento sócio construtivista:

O acompanhamento sócio construtivista remete (...) ao apoio a pessoas em situação de aprendizagem para que possam caminhar na construção dos seus conhecimentos; trata-se então de ajudá-las a ativar seus conhecimentos anteriores, a estabelecer vínculos com os novos conhecimentos e a transferir o ganho das suas aprendizagens numa situação real. Pressupõe uma interação entre a pessoa acompanhante e aquela sendo acompanhada.

Esse contexto de acompanhamento, sobretudo quando inscreve-se no quadro de uma transição importante, como a efetuação da política escolar inclusiva, implica certas condições. Dentre elas, Lafortune, Ettayebi e Jonnaert (op. cit., p.45-46) apontam para a necessidade de um *procedimento* (“*démarche*”) *de prática reflexiva* e de *liderança* cujo caráter diretivo, prescritivo, não parece ilusório:

Dans une telle démarche de pratique réflexive, il devient nécessaire d'exercer un leadership d'accompagnement qui se veut « un processus d'influence qui mène à un changement en éducation allant jusqu'aux pratiques professionnelles et pédagogiques en classe. Il s'exerce et se développe par la réflexion individuelle et collective et par l'interaction avec les personnels scolaires pour susciter des prises de conscience conduisant à des changements dans l'action. Ce processus s'inscrit dans une démarche de pratique réflexive où la réflexion et l'analyse des pratiques mènent au développement d'un agir compétent professionnel » (Lafortune, 2006a, p. 8)<sup>128</sup>.

Dentre as condições necessárias à efetuação dessa transição, Lafortune e Deaudelin (2001, p.28), evocados por Bento no seu documento, apontam, em

---

<sup>128</sup> Em tal procedimento de prática reflexiva, torna-se necessário exercer uma forma de liderança de acompanhamento que se quer « um processo de influência que leva a uma mudança na educação indo até as práticas profissionais e pedagógicas em sala de aula. Exerce-se e desenvolve-se pela reflexão individual e coletiva e pela interação com o pessoal escolar a fim de suscitar tomadas de consciência levando a mudanças na ação. Este processo inscreve-se num procedimento de prática reflexiva no qual a reflexão e a análise das práticas levam ao desenvolvimento de um agir profissional competente. » (id. ibid.)

relação à criação de um ambiente afetivo favorecendo a construção dos conhecimentos, *que no início do acompanhamento é difícil provocar confrontos que abalem profundamente as falsas concepções dos atores-acompanhados*. Além de confirmar a dimensão sócio-construtivista na qual se inscreve essa preocupação, estas duas últimas asserções remetem aos “jogos de verdade”, no sentido de Foucault, a partir dos quais se referem, *não a descoberta do que é verdadeiro, mas das regras segundo as quais aquilo que um sujeito diz a respeito de um certo objeto decorre da questão do verdadeiro e do falso* (REVEL, 2005, p.87). Uma reflexão sobre as condições de emergência desses jogos de verdade na escola Ferreira, será desenvolvida mais adiante. Por enquanto, parece interessante apontar para o fato de que, se o regime de verdade que fundamenta as intervenções da equipe de pesquisa encontram sua fonte de inspiração na pedagogia construtivista, por outro lado, este construtivismo se apoia também sobre uma vertente da sociologia das organizações representada essencialmente por Crozier e Friedberg.

Nos seus livros, *L'acteur et le système* (CROZIER e FRIEDBERG, 1977) e *O poder e a regra* (FRIEDBERG, 1993) os autores colocam a questão das condições e do preço dos constrangimentos sob os quais a ação coletiva, isto é, a ação organizada dos homens é possível. Na problemática da efetuação da política pública de inclusão escolar das crianças com deficiência, diversos atores ficam confrontados a diversos jogos de constrangimentos e de poder. Uns porque têm por missão, e vontade, contribuir à instituição dessa nova modalidade de atendimento escolar; e outros porque, enquanto profissionais da instituição na qual deve operar-se essa mudança, têm de executar, nas melhores condições - no respeito da lei e para eles mesmos - algo para que nunca foram consultados. Muito esquematicamente, a contribuição dos sociólogos franceses (e austríaco) foi a de ter introduzido a dimensão sistêmica na colocação em aplicação de uma ação organizada. Para eles, os atores não existem fora de um sistema que exerça certas limitações na amplitude de sua liberdade. Mas, por outro lado, o sistema não faz sentido, não existe sem a presença dos atores que o produziram e o sustentam. A perspectiva deles em matéria de mudança social assemelha-se a um jogo de estruturação e reestruturação<sup>129</sup> contínua da “arena” na qual desenrola-se o contexto

---

<sup>129</sup> Daí a denominação “*modelo sócio-construtivista da mudança*” que se encontra em certas produções da pesquisa: relatório final PROESP, tese de uma pesquisadora, artigos, etc.



de mudança. Para Crozier e Friedberg (1977), o processo de mudança social obedece a uma dinâmica incremental, isto é, atravessada por multiplicidade de jogos sociais, de poder, de negociações, barganhas, conflitos, interesses, pressões e cooperação estratégica. A mudança é um processo de criação coletiva através do qual os membros de uma dada coletividade inventam e fixam novas maneiras de jogar o jogo social da cooperação e do conflito, negociando interesses e instaurando uma nova estrutura e uma nova ordem social. A obtenção da cooperação entre diferentes atores sociais se dá de três formas: a coerção, a manipulação afetiva ou ideológica, através do discurso, a negociação entre os grupos organizacionais. Friedberg (1993, p.59), a respeito dos fenômenos de resistência à mudança afirma:

a “recalcitrância” dos meios humanos que não se deixam facilmente transformar em simples instrumentos ao serviço dos objetivos e fins da organização definidos ao seu arripio. Fazem assim parecer, nem que seja implicitamente e sem aprofundar todas as suas implicações para o raciocínio, os limites e o caráter redutor da concepção unitária e instrumental das organizações e, por conseguinte, do caráter problemático da noção aparentemente simples de objetivos ou de fins organizacionais.

Assim, a cooperação entre unidades organizacionais, ou grupos de interesses diversos, não é um dado em si mesmo, e, por isso, Friedberg (1993) aponta que a mudança exige o criação de um dispositivo de acompanhamento. Esse dispositivo tornaria possível a gestão e o monitoramento dos processos de aprendizagem através dos quais se estabelecem novos quadros de ação e a aquisição de capacidades coletivas. Segundo Crozier e Friedberg (1977), esse acompanhamento na mudança necessita de vários reajustes em termos de estratégias e de envolvimento num procedimento de questionamento e reflexão sobre sua prática profissional, a fim de levar os atores a aceitar, e sobretudo, apropriar-se das transformações ocorridas. Mas os dois sociólogos acrescentam (1977, p.401):

Si l'ajustement mutuel n'est pas suffisant pour faire émerger un modèle nouveau, c'est que des initiatives et un leadership humain sont indispensables. Le modèle sous-jacent au changement positif, à l'apprentissage collectif, est alors celui de la crise non régressive, c'est-à-dire surmontée par l'apprentissage. Toute rupture risque d'entraîner régression. Pour qu'une rupture puisse entraîner, au contraire, des phénomènes positifs d'apprentissage, il faut qu'à un moment ou à un autre il y ait intervention d'une responsabilité humaine individuelle<sup>130</sup>.

---

<sup>130</sup> Se o reajuste mútuo não for suficiente para fazer emergir um novo modelo, isso significa que iniciativas e uma liderança (leadership) humanas são indispensáveis. O modelo subjacente à mudança positiva, à mudança

Se se pode dizer que os pesquisadores desenvolveram, em graus diversos, essa forma de liderança junto aos profissionais da escola - pelo menos a partir da segunda etapa identificada da pesquisa -, com a chegada do professor Bento na equipe, depois dessa primeira etapa, definida como a “*etapa do diagnóstico*”, são novos saberes e instrumentos de investigação que aparecem no horizonte da pesquisa. Esses novos saberes serão o objeto de reflexão de uma próxima sessão, no sentido de que se tratará de evidenciar como, e em que medida, contribuíram à emergência de novos objetos de conhecimento, à objetivação e à subjetivação de novos sujeitos - pesquisadores e professores - pelos efeitos de poder e de normalização nos quais se inscrevem e aos quais ficam devedores do seu aparecimento gradativo. Mas, por enquanto, constituem a marca da intervenção de uma responsabilidade individual, a do professor-pesquisador canadense. O modo de acompanhamento, “*mais formalizado*”<sup>131</sup> do qual o professor Bento fomentou a elaboração, vai inaugurar, numa lógica de conflito cognitivo, uma segunda etapa da pesquisa, caracterizada pelo desequilíbrio, por tensões e desencontros entre esses estrangeiros - pesquisadores e professores - na escola, esse lugar que parecia não pertencer a ninguém.

---

coletiva, parece, então, o da crise não regressiva, isto é, superada pela aprendizagem. Toda ruptura pode provocar uma regressão. Ao contrário, para que uma ruptura possa provocar fenômenos positivos de aprendizagem, tem que ter, num determinado momento, intervenção de uma responsabilidade humana individual.

<sup>131</sup> Segundo a identificação, pela equipe, das quatro etapas de acompanhamento, já evocadas em nota de rodapé.

## Capítulo 8

### Um lugar que não pertence a ninguém

Quarta-feira, 17 outubro de 2007, fim de tarde. Sentado numa das mesas do pátio coberto, estou observando os diversos movimentos que ritmam a vida da escola. Já são 16 horas. Algumas mães ou irmãs mais velhas estão esperando seus filhos ou irmãos; alguns pais, de bicicleta, aproveitam para trocar notícias no recreio ou para entregar um formulário na escola. Meu café está se acabando e as merendeiras terminam de varrer e limpar o pátio. De vez enquanto, o diretor ou a vice-diretora faz uma rápida aparição no limiar da parte administrativa da escola. Pode-se ouvir as crianças das salas mais próximas repetindo algumas conjugações no ar seco e quente. Represento-me o movimento hipnótico das hélices dos velhos ventiladores tremendo sob o esforço sobre a cabeça dos alunos. Logo, me vejo na sala das professoras Tânia e Cristina com quem, hoje, passei boa parte da manhã. Antes de descrever esses momentos com elas, me vem em mente a única atividade regular que fiz numa sala de aula, com a professora Alice, da Educação Infantil.

#### 1. Nas salas de aula

Segundo semestre de 2006. A professora Alice estava desesperada pois tinha na sua sala um dos alunos mais difíceis da escola, com deficiência intelectual importante, um outro que tinha também uma deficiência intelectual, mas ficando mais quieto e dois outros com problemas de comportamento e de agressividade. Ela estava à beira de uma crise de nervos e precisava muito da ajuda dos pesquisadores. Como o meu nível de português, na época, permitia-me comunicar razoavelmente bem, pediram-me para acompanhar o professor Bento e Fernanda, uma colega da pesquisa, nas atividades previstas com a professora Alice. Assim, cada terça-feira, durante alguns meses, eu participei dessas atividades de teatro, de pintura e de jogos (de memória e de lógica) e, ao mesmo tempo, assumia a missão de tradutor durante as interações entre Bento, a colega, a professora Alice e seus

alunos.

No início dessa atividade, a sala da professora Alice era verdadeiramente desorganizada. A professora, exausta, parecia ter desistido do seu papel de professora; ficava quase chorando quando tentava colocar ordem na sua sala de vinte alunos cujas idades variavam entre seis e sete anos. Estava sempre correndo, gritando atrás daqueles meninos agitados. Agindo assim, ela aumentava o seu nível de estresse, assim como o nível da agitação na sala. Muitas vezes nos olhava com uma expressão de impotência e de desespero, se dizendo não preparada para assumir essa tarefa. Ela estava, realmente, despreparada. Como também nós três, aliás, no início, apesar de todos possuímos conhecimentos sobre a deficiência intelectual, a hiperatividade e de termos uma certa experiência como pedagogos. Mas éramos três; durante toda a semana ela ficava só. Não podemos negar que, no início, tivemos muitas dificuldades para restabelecermos um pouco de ordem nesse pequeno mundo escolar perturbado por três crianças instáveis e, no que concerne a um deles, fora dos padrões habituais dos alunos da escola pública.

J.-L. tinha 7 anos, mas o corpo era o de um menino de onze ou doze anos de idade. Ele sofre de uma deficiência intelectual cujas natureza exata e importância não tinham sido avaliadas por ninguém até então. Na maioria do tempo, andando sem camiseta na escola, fugindo muitas vezes da sala de aula, ele tinha a maior dificuldade para fixar sua atenção durante as atividades. Visivelmente interessado nas atividades, ele tentava chamar a atenção de todos através das suas maneiras de agir, visto que não podia falar. Fazia somente o que queria, ficando deitado no chão para marcar sua oposição e se mexendo das atividades dos demais alunos, ele perturbava a sala toda, alimentando também a propensão à bagunça dos dois outros alunos perturbadores. Durante as primeiras semanas, passamos muito tempo para limitar o agir dessas três crianças e não era demais o fato de sermos quatro adultos na sala de aula. É interessante ressaltar que apesar de criar a confusão, J.-L. parecia bem aceito por parte das demais crianças com as quais conseguia se comunicar e estabelecer laços afetivos. Seus coleguinhas de classe manifestavam muita tolerância e tinham uma consciência aguda das suas limitações. Várias vezes, nos diziam: « *não insistam, ele não pode reconhecer essa carta* » ou « *ele não entende o que vocês querem dele* ». No entanto, as interações com ele estavam limitadas por parte da maioria dos alunos, e ainda mais das meninas. Quando Alice

não estava correndo atrás de J.-L., no recreio ou nos banheiros, ela tentava conter o comportamento agitado dos dois outros. Felizmente, reinava uma forma de autodisciplina nos demais alunos. O que se questiona é porque Alice “pegou”, como as professoras dizem, três alunos com dificuldades na mesma sala. Além disso, na outra escola na qual trabalha à tarde, também tinha um aluno com deficiência.

Através da mediação das atividades artísticas e lúdicas que desenvolvemos na sala dela, ajudamos certamente Alice a viver melhor essa nova realidade. Alice é uma professora aberta à alteridade; ela gosta do seu trabalho e visivelmente o sofrimento dela vinha do fato de ter desistido da sua missão por estar vivendo sob pressão por causa desses três alunos *difíceis* na sua sala. Quando a entrevistei sobre suas motivações para ser professora me respondeu:

Uma das minhas motivações maiores foi de gostar de trabalhar com crianças. Sempre gostei muito disso... desde criança, me lembro que brincava já de professora... ensinando os primos, os amiguinhos da rua... e esse gostar de trabalhar com criança foi a minha motivação maior...

A ajuda do grupo de pesquisa constituiu sobretudo em lhe mostrar como limitar o comportamento desses alunos, como interromper fisicamente mas também como captar e canalizar o interesse deles através dessas atividades para que experimentassem a escola como lugar onde pode acontecer coisas interessantes, onde tem vida e onde podem, não somente aprender, mas se expressar pelo viés das artes plásticas e do canto, por exemplo. Ela aprendeu a utilizar o espaço para privilegiar o trabalho em pequenos grupos de quatro, cinco alunos, integrando em cada grupo um desses alunos *perturbadores*. Assim a gestão da sala ficou mais fácil, pois os grupos tinham uma tarefa a realizar separadamente, criando uma forma de emulação integradora dentro deles. Por outro lado, existe, também, na vida da professora Alice, outro centro de interesse, com o qual ela trabalha muito:

Paralelamente, eu faço um trabalho com música, né?... Sou cantora... já fiz esse trabalho numa banda... tenho uma banda... e no final da semana eu trabalho como cantora... e assim, esse trabalho com a música, o coloco dentro da minha sala de aula... porque trabalho também com a questão da música... gosto muito de trabalhar com a música com os alunos... eles gostam...

Depois de se beneficiar da ajuda dos pesquisadores, em 2006, Bento observa a transformação da professora:

Hoje, percebo o quanto essa pessoa mudou totalmente... se descobriu também enquanto docente... porque tinha, em si mesma... tinha um tesouro, esta pessoa... que justamente era ligado a toda essa expressão artística... acho que não tinha consciência que podia mobilizar isso, esse tesouro... a partir do momento em que o descobriu, acho que esta pessoa, ela se modificou profundamente. Hoje, vejo suas realizações num outro contexto... e fico impressionado...

Aliás, Alice foi uma das duas professoras da escola premiadas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza pela qualidade de seu trabalho pedagógico. Um ano depois dessa passagem por um momento difícil na sua sala de aula, quando, durante uma entrevista, abordamos a questão do acolhimento desses alunos e as condições de trabalho com eles na escola, a professora Alice me revelou:

Como estava falando, quando... nunca tinha trabalhado com alunos especiais... para mim, como disse, foi um choque... um choque muito, muito grande... Foi no ano passado, a primeira vez que trabalhei com especiais, em 2006, antes nunca tinha trabalhado com eles... sim trabalhei com alunos que tinham dificuldades de aprendizagem, sim... mas que tinham uma coisa especial, não... e foi chocante para mim... com uma coisa, assim, patente, né?... Eu fiquei muito preocupada... né? A primeira coisa, fiquei muito preocupada... me senti angustiada... ?Porque na minha sala, colocaram dois... e eu já tinha uma turma bastante difícil... com crianças também agressivas... então para mim, foi difícil lidar, difícil de contornar, de conseguir lidar com a turma, né?... Por causa dessas questões... acho que foi um dos fatores que me deixou mais angustiada, a turma difícil... mais angustiada ainda... por quê?... já tinha crianças que tinham de trabalhar essa agressividade... e depois, me chegaram duas crianças especiais, né?... Diagnosticadas DM... e eu fiquei muito preocupada... chorei muito... me estressei demais... até emagreci por conta disso... o mais difícil foi a questão de que atividade vou desenvolver com essas crianças... eu fiquei nessa preocupação, sim...

Durante essa entrevista, a professora Alice deixou emergir recriminações direcionada a uma escola que estava tentando a inclusão sem dispor das condições satisfatórias para os docentes. Pode-se perceber toda a tensão existente, o rancor, mesmo um ano depois:

É necessário uma pessoa de apoio, né?... Um professor de apoio... eu continuo batendo nessa tecla... mesmo sim... tendo já aquela pesquisa que está na escola e que é uma das coisas, sim, que nos ajudaram muito, me ajudou bastante... e está continuando a ajudar... nós dando luz, né?... Mas eu continuo batendo na mesma tecla... para ter uma pessoa de apoio... há salas que têm alunos com necessidades especiais que deveriam ter uma pessoa de apoio... pois, o mais difícil é o tipo de atividades para eles... já estou começando a ter, vamos dizer assim, já a ter uma luz por conta da pesquisa... Mas ainda sempre sinto essa falta, né? Acho que, também essas crianças deveriam ser acompanhadas também fora da escola... algumas, não são acompanhadas, não... no fonoaudiólogo... no psicólogo, né? Então, eu acho que elas deveriam ser acompanhadas fora da escola...

também, para que ajudasse nosso trabalho, né?... A gente espera a sala de apoio... o próprio nome já diz “apoio”, né?... É claro, é um apoio pontual, né?... Mas na verdade se precisaria dessa pessoa dentro da sala de aula... já falei disso... dessa necessidade de ter uma pessoa na sala de aula... em reuniões... já falei disso... já falei a todos da pesquisa... eu gosto muito do seu trabalho... acho um trabalho maravilhoso... que me ajudou bastante... mas é necessário uma pessoa de apoio... e... fiquei assim... me chateei na questão assim... de que... nós recebemos essas crianças sem capacitação nenhuma... assim, pelo momento de se conversar, de se colocar a questão de ver, primeiramente qual é o problema da criança... Geralmente a criança vem para essa sala... enfim, você não sabe quais são as coisas que aconteceram para que a criança esteja daquele jeito, ficou daquele jeito... você não recebe nenhuma informação desse tipo... eu sinto isso errado, sim da parte da escola...

No período em que realizei essa entrevista com ela, a professora Alice parecia muito feliz, relaxada. Nada a ver com a Alice que encontrei no ano anterior, tentando lidar com seus dois alunos com deficiência e os dois outros com problemas de agressividade. Quando perguntei a ela sobre essa aparente felicidade, ela me disse: « *meu Deus do céu, dessa vez, tenho uma sala muito calma... não recebi especiais na minha sala nesse ano!! e nem na outra escola onde trabalho de tarde.* » Tratava-se verdadeiramente de um alívio. Assim como por parte da professora Cristina, que encontrei no corredor ao mesmo tempo que Alice, e que me disse também que não tinha “pegado” especiais na sua sala neste ano. Antes de evocar minha passagem, hoje no fim na manhã, na sala da professora Cristina, vou descrever rapidamente o ambiente na sala de aula da professora Tânia.

A professora Tânia, como a grande maioria das professoras desta escola, é o que se poderia chamar de “professora tradicional”, se esta denominação, hoje, não se revestisse de uma conotação tão negativa. Tânia é uma mulher de cerca de 50 anos, oriunda de uma família extremamente modesta do interior, com doze irmãos e formada há bastante tempo, segundo, provavelmente, o modelo da “transmissão de conteúdos”. Quando cheguei na escola, hoje às 7h15 a encontrei, conversamos um pouco e combinamos que ficaria na sua sala até o momento do recreio. Com efeito, fora desta experiência muito pontual de acompanhamento de uma atividade escola que acabo de evocar acima, sempre procedi de maneira informal para entrar na sala de certas professoras. São poucas (5 ou 6), na verdade, as professoras na sala de quem entrei, de maneira esporádica. Geralmente o fiz com professoras com quem me sentia à vontade, e reciprocamente, se elas são

abertas ou não à inclusão, isso não tinha qualquer importância. Tinha afinidades também com outras professoras, mas percebi que estas não tinham a vontade de deixar entrar alguém na sua sala, já que, para algumas, a aceitação da entrada das pesquisadoras não parecia tão fácil. Aquele contrato assinado entre elas e a pesquisa fazia com que a negociação consigo mesma para aceitar, ou não, alguém na sua sala, atestava um certo sofrimento, ou, melhor dizendo, algo da ordem de uma concessão um pouco sofrida, que me expressaram, informalmente ou em entrevista. Então, percebendo essa reticência, nunca “forcei a barra”.

Tânia é professora de uma sala de primeira série, que conta mais ou menos com vinte alunos. Como ela me contou, conseguir esse percurso para ser docente, foi uma verdadeira conquista:

Aquela meninazinha pobre, do interior, sem nenhuma perspectiva... Quando cheguei, me senti a professora que eu sonhei... meus filhos, também já estão grandes... meu marido foi muito compreensivo... me deu força... hoje, acho que se realizou junto comigo... e hoje, é assim... quando estou na sala de aula... é o melhor momento... fora quando estou na minha casa, né?... Com meus filhos e meu marido... me sinto assim... realizada na sala de aula!... Poder facilitar a vida das crianças... que têm tantas dificuldades como tive... de chegar... e que elas consigam isso... com menos dificuldades do que eu tive.

Como já escrevi, Tânia é uma professora “tradicional”; não há nada de particularmente revolucionário na sua maneira de dar aula. Ela pratica a “aula expositiva”; utiliza muito o quadro negro, faz repetir muitas vezes os alunos que manifestam, aliás, o maior prazer de fazer isso com ela; ela segue escrupulosamente o programa; as tarefas de sala são tradicionais (anotar o que está escrito no quadro, respeitar os espaços entre as linhas, prestar atenção à caligrafia), etc. Mas existe uma vida, uma interatividade impressionante na sua sala, que vem dela; que vem da sua dedicação, do seu amor pelos alunos; que vem do seu prazer verdadeiro de ensinar. Os alunos percebem isso nitidamente; se sentem amados, aceitos; sentem que ela tem exigências para eles e que acredita neles. Não me parece exagerado escrever que há algo de “místico” na sua maneira de ser em sala. Aliás, durante a entrevista que fiz com ela, muitas vezes fez referência à dimensão espiritual que coloca no ato de ensinar:

Tem um livro que eu cito assim... conversando com meus amigos mesmos, né?... O livro do irmão de Assis... Francisco de Assis... É a vida dele... então



é assim... se você se espelhar na vida de São Francisco de Assis, você é um ótimo profissional... porque é doação, só doação... E em nossa vida de professor, nós somos doação... e essa doação, não é gratuita... com essa doação, a gente recebe de volta, pela aprendizagem das crianças... as descobertas que elas fazem... começando a ler...

Percebe-se a influência da pesquisa no fato de que ela privilegia o trabalho em pequenos grupos de 3 ou 4, na mesma mesinha; no fato de que ela presta mais atenção (mas sem que seja particularmente ostensível) aos alunos que manifestam mais dificuldades. Dentre eles, há um menino com deficiência intelectual que parece bem integrado ao grupo. Ela diz que, agora, privilegia mais o ensino diferenciado, justamente para adaptar-se melhor às dificuldades de certos alunos. Mas, apesar disso, seu modo de ensino, bastante “tradicional”, não parece prejudicar seus alunos. Pelo contrário, é a quem vai responder o primeiro à questão que a professora Tânia colocou, ou a quem vai chegar até o quadro negro para indicar a Resposta certa. Tânia não muda nada na sua maneira de fazer por causa da minha presença; não se esforça para se mostrar mais “inclusiva” na frente do membro da pesquisa que sou. “Tradicional” ou não, também foi premiada pela Prefeitura de Fortaleza pela qualidade do seu trabalho pedagógico. No decorrer da entrevista, a professora Tânia evocou certos desencontros com a escola pública à qual se dedica plenamente:

Na escola particular... tem todo um conjunto de interesses: dos pais, da escola, para que aquele aluno chegue, finalize o objetivo deles... deles e dele, né?... Na escola pública, eu acho assim... todas as crianças têm de estar na escola... todas as crianças... a inclusão também... todas as crianças com dificuldades... só que eles não dão a condição que a criança atinja aquele objetivo... Ficar na escola, já tá bom!... O governo dá as ordens para elas ficarem... Lula, seu compromisso maior é a criança chegar lá... porque nós... nós como professoras... muito compromissadas, né? Com nosso trabalho... com o que a gente se dedica a fazer... só que... nossos alunos não vão poder atingir...né? Outra coisa também... eu acho que deveria dar condições melhores aos pais... mas o trabalho... o trabalho... eles têm horário de trabalho... horário em casa, com a família... e que tenha assim... para mim, a escola deveria abrigar os pais... que eles pudessem participar de alguns momentos na escola... que fizessem a escola muito melhor... sobre a educação... a importância do apoio em casa, né?... E desse apoio dos pais, sabe, daria a eles conhecimentos para que possam ajudar os filhos em casa... têm muitas crianças que levam coisas para fazer em casa e que voltam do mesmo jeito... nada está feito... Eles precisam de ajuda, do apoio da escola... não da escola... dos órgãos responsáveis... Acho, sim, que a escola pública poderia ser muito melhor... nessa semana, assisti uma entrevista onde diziam que a escola pública vai melhorar quando as pessoas da classe média vão colocar seus filhos na escola... Porque não é valorizada...

Muitas professoras entrevistadas fizeram referência à escola pública de qualidade que conheceram, lá, no interior do Ceará, na década de 1960-70, com professores dedicados que lhes deram a vontade de exercer a mesma profissão, um pouco como se fosse uma forma de sacerdócio, como no caso da professora Tânia. Chegadas na escola do seus sonhos, às vezes após um percurso difícil, para algumas, as professoras encontraram um lugar “vazio”; vazio em termos de perspectivas, elas que encontraram na imagem da escola pública o alimento dos seus sonhos de promoção social. A reflexão de Tânia me encoraja a fazer uma pequena digressão a propósito de uma reflexão sobre o contexto escolar brasileiro feita pela Professora Beserra<sup>132</sup> que entrevistei no ano passado em relação a uma pesquisa que fez numa escola pública de Fortaleza.

Ela me explicou que, atualmente, nesse contexto de menor investimento na escola pública, o que é revolucionário é ensinar, verdadeiramente; querer ensinar; a vontade de se dedicar a uma forma de ensino que forneça ferramentas às crianças para que mais tarde possam competir por melhores oportunidades. Com efeito, a lógica do sistema escolar brasileiro atual é a de deixar o público da escola pública fora da competição, em geral, e fora da competição para as boas oportunidades, em particular, que ficam apenas ao alcance das classes médias e altas, as únicas que podem financiar um ensino de qualidade para seus filhos. Dentro da rede particular, as melhores escolas privadas vão permitir, por causa da seleção pelo poder aquisitivo, que apenas os alunos oriundos das camadas mais privilegiadas se beneficiem das melhores probabilidades de êxito numa competição cada vez mais feroz. Assim, mudar substancialmente as coisas, quer dizer investir politicamente e financeiramente mais para que a escola pública se tornasse realmente uma escola de qualidade contribuiria para perturbar toda essa lógica: primeiro, as escolas particulares não fariam mais sentido (pois não fazendo mais a diferença em termos de qualidade com a escola pública e gratuita); e, segundo, as classes médias e altas teriam de enfrentar mais concorrência para alcançar as boas oportunidades socioeconômicas.

---

<sup>132</sup> BESERRA Bernadete ; ANDRADE Jakeline Alencar. A escola e o discurso da diferença. O caso de uma

No quadro dos desencontros com as condições de efetuação da inclusão, e isso depois de dois anos de acompanhamento pela equipe de pesquisa, a professora Tânia sublinha:

O mais difícil é que nós não estamos preparados, né? O mais difícil é que nós não estamos preparados em termos de atividades que facilitam... carinho, atendimento, as necessidades delas, viu? E o principal, sim, é que na escola tivesse um apoio para na hora que surge a dificuldade... porque é muito interessante trabalhar com elas, né? Elas têm de aproveitar essa oportunidade... Mas é importante que nós saibamos também, que tenhamos a oportunidade de fazer o "certo" com elas, não adianta fazer qualquer coisa, ou botá-las na sala de aula se não estou ali... não estou preparada para lidar com a diferença, né? Porque tem um momento que você não sabe mais o que fazer. Se você tivesse uma orientação melhor, um apoio, né? Se diariamente estivesse trocando idéias com a pessoa preparada, facilitaria muito... assim a gente poderia ajudar bem melhor a criança, a cuidar dela ou a melhorar a aprendizagem, e também a convivência na escola, né? Com os ditos normais, né?

Depois do recreio, passei um momento na sala da professora Cristina. Outra sala, outra realidade. Assim como no caso da professora Tânia, frequentei, de maneira esporádica a sala dela desde o ano passado (2006). A professora Cristina sempre me deixou entrar na sua sala de terceira série, sem a menor apreensão. É perigoso fazer certas comparações, mas passar da sala da professora Tânia para a da Cristina é realmente mudar totalmente de contexto educativo. Tanto na primeira reina um ambiente quieto (mas são crianças menores e menos numerosas), aconchegante e ordenado, quanto na segunda se percebe muita agitação (mas já são pré adolescentes e mais numerosos, de 30 a 35), desorganização e falta de limites. Sempre senti isso nas salas da professora Cristina. Cada vez que entrei, ela passava boa parte do seu tempo gritando para se fazer ouvir ou para impor o silêncio. Na verdade, raramente encontrei aulas tão desestruturadas, tão caóticas e tão cansativas para o observador. As crianças não param de interrompê-la, de conversar entre elas; certas circulam na sala, ou pedem para sair por qualquer motivo; ela ocupa uma importante parte do seu tempo apontando os lápis deles com um estilete que constantemente tem nas mãos, pontas de lápis que os alunos quebram logo que ela vira as costas. Em compensação, algumas vezes quando eu estava na sua sala, ela saía para conversar com alguém ou telefonar, me deixando só com os alunos durante vários minutos. Aliás, não é a única professora que faz isso. A professora Cristina passa por alguém que se ausenta frequentemente, e às

vezes durante vários dias. Muitas vezes fiquei marcado pelo lado improvisado das suas aulas e tive a impressão de que fazia um esforço particular, em minha presença, para parecer envolvida nas atividades escolares que me apresentava - sem me convencer - como previstas, planejadas. Alguns trechos da entrevista que fiz com ela informam sobre suas motivações e seu percurso antes de chegar à escola:

Foi tão interessante o meu caso. Tinha uma escolinha muito antiga, vizinha ao meu bairro... eu ainda tinha quinze anos e as minhas irmãs eram professoras. Eu tava ainda iniciando, terminando a oitava, com muito desejo de querer ter sempre o que já tenho hoje, graças a Deus. Então eu me infiltrei, mesmo novinha dentro dessa escola. Minhas irmãs não tiveram paciência, mas eu me infiltrei, e nesse caso eu fui fazendo o pedagógico, fiz o primeiro ano, tinha dezesseis, aí fiz o segundo... Vem dessa habilidade de lidar com as pessoas. Eu tive vontade de trabalhar na escola, mas com um desejo financeiro também, porque sempre fui de família muito pobre, e é um prazer falar disso saber quantas coisas eu já ganhei, tanto já conquistei... aí eu me infiltrei, inclusive hoje eu sou chamada a “metida” e tudo eu digo não mais eu, taí, venci... As minhas irmãs não ficaram nessa escola, era uma escolinha que era mantida por um vereador de Fortaleza, que hoje já é falecido, e eu me infiltrei, porém muito nova, aí eu entrei com uma portaria, agente administrativa, mas sempre dava aula... Só o meu cargo que era isso, mas dava aula, e fui assim me aperfeiçoando e fui gostando, entrei não por dom mas depois fui pegando, né? Terminei o terceiro ainda continuava agente administrativa, terminei o quarto e continuava agente administrativa. Aí teve um concurso interno pra professora e eu fiz... aí passei... Estou hoje com vinte e três anos de prefeitura e dezessete em sala de aula.

Tanto o depoimento como a atitude da professora Tânia em sala de aula comunicam uma impressão de dedicação, de investimento de si no ato de ensinar, tanto o que vi na sala da professora Cristina e entendi nesse trecho, me deixam pensar que ela tem relação mais “utilitarista” da escola: vem nela porque tem de fazer isso, para ganhar sua vida; se “infiltrou” nela porque encontrou uma certa segurança financeira. Muitas vezes tive a impressão de que ela não sabia o que fazer nesse lugar; que seu contrato com a escola se limitava a uma presença mais ou menos regular e sem muitas expectativas quanto ao que se pode esperar da escola de hoje. Aliás, como ilustra o trecho seguinte, sua referência ainda fica na escola do passado na qual as exigências eram limitadas:

O que me veio na cabeça agora quando você colocou... e eu estava pensando é que naquela época a gente dava aula sem se preocupar com o que estava por trás da cabeça do nosso aluno... E hoje a tendência está tão assim explícita pra gente trabalhar esse aluno com problema que nós estamos recorrendo a todos os meios... trabalhar tudo que vem mais

alguma coisa pra gente trazer esse aluno, fazer esse aluno cidadão decente. Antes não acontecia ou a própria estrutura política da educação não dava esse estalo... e se dava era muito ainda, tava muito ainda engatinhando... porque você lembra que você dava uma aula pro aluno pra trabalhar com pré-escolar, você trabalhava com os alunos... alunos eram tão assim, tudo que você trazia era novidade, tudo que você desejava o resultado dava... era tão assim gostoso, gratificante que a coisa tinha resultado... e agora a gente procura monte de formas e meios e a gente vê que a coisa tá rasteira... é todo tempo passando pelos funis pra ver se a gente vê uma luz no final... mas como o educador tem que ter muita esperança, ele tem que se respaldar da esperança... Eu ainda tenho fé que nessas minhas salas vai ter muitas coisas boas, porque afinal de contas eu vou semear, eu vou tentar fazer.

No ano passado, a professora Cristina tinha duas meninas com deficiência intelectual na sua sala. Observei que ela não sabia o que fazer com elas, que o número de interações que tinha com elas era muito limitado<sup>133</sup>. Essas meninas seguiam as atividades na sala como podiam, procedendo geralmente por imitação e estimulação das coleguinhas, apesar da professora. É interessante constatar, também, que nas salas pouco investidas por certas professoras, sempre havia um pequeno número de alunos que participavam verdadeiramente, que estavam envolvidos e conseguiam obter resultados satisfatórios, poderíamos dizer, apesar dos professores. Para justificar a agitação que reinava na sua sala a professora Cristina me explicou:

Eu não sei se você concorda, mas eu acho que a nossa sala é a cara do professor, quando o professor passa muitas regras, muito medo, é a cara dele né? Quando a escola é muito zoadenta, barulhenta, participativa, é o professor... o professor deixa aquela coisa fluir... lógico perde aquele equilíbrio, perde o silencio mas a sala é mais... as crianças são mais participativas, e eu fico imaginando... porque eu fico me avaliando: será que esse aluno, os meus alunos eles estão sendo eles? Ou estão colocando uma capa pra depois ser futuro rapazes e moças cheios de problemas, medo de tudo... Não quero isso, eu quero alunos capazes de olhar no olho do outro e dizer assim...

Quanto ao posicionamento dela sobre a vinda dos alunos com deficiência, ela

---

<sup>133</sup> Como foi, aliás, o caso de outras professoras que tinham alunos com deficiência, em 2006. Muitas professoras, visivelmente, não sabiam como lidar com esses alunos, como envolvê-los nas atividades da sala. Aliás poderia acrescentar o seguinte: por causa do número limitado de pesquisadores, a pesquisa fez a escolha de acompanhar sobretudo as professoras tendo crianças com deficiência na sua sala. Além de gerar um sentimento de decepção e de ressentimento, por parte das professoras que, de acompanhadas não se tornaram mais acompanhadas no ano seguinte por que não tinham mais esses alunos (foi o caso da professora Cristina), isso criava um equívoco importante, deixando pensar, na mente dos docentes, que só a presença dos alunos com deficiência justifica uma mudança de tipo de ensino. Isso reforçava certas estratégias de evitamento para não “pegar” um aluno assim, pois, era sinônimo de esforço a ser feito ou de adaptação suplementar, justificada e integrada, justamente por causa da presença dos pesquisadores, preferencialmente nas salas com alunos especiais.

comenta:

Eu acho que essa idéia de trazer o aluno, a nossa escola é pioneira na inclusão... Mas, alguém chegou perto de nós e disse assim: vocês estão dispostos a receber esses alunos? Realmente ninguém nos perguntou, a coisa foi chegando na nossa direção, na nossa gestão... já tinha alunos especiais... Então isso é um abuso de poder, não foi uma professora, uma regente de sala, que disse, olha aqui, já tá preparada, porque a partir do momento em que você tá formando cidadão você também tem que deixar o seu profissional pra ele saber o que ele quer... então, nessa parte aí, eu acho que houve um certo abuso de poder... não, lógico, tirando a como é que eu quero dizer, o privilegio - porque o privilegio de conviver com esse pessoal com essas crianças é um privilegio grandiosíssimo - é como se fosse um laboratório riquíssimo, porque conviver com os normais é muito fácil né? Amar o bom é muito fácil; agora conviver com o difícil?... é outra coisa, né?

Esses três modos de convivência professores/alunos com e sem deficiência, coloca, em graus diferentes, a questão da apropriação desse lugar - a escola - que parece não pertencer a ninguém. No primeiro caso, porque apesar da vontade da professora Alice de lidar com esses meninos difíceis que ela “pegou”, ela não pode verdadeiramente contar com ninguém da escola para ajudá-la. Apenas os membros da pesquisa podem acompanhá-la; mas faz parte das suas atribuições. Aliás, a alegria afirmada por ela, assim como pela professora Cristina, há algumas semanas (isto é dois anos após o início da pesquisa), por não ter “pegado” “especiais” na sua sala, diz muita coisa sobre o desinvestimento local desse lugar onde cada um tem de se virar com “seus” especiais, apesar deles serem apresentados como os “especiais” de todo mundo, da escola, antes de serem os “especiais” da professora “X”. Parece um pouco como uma loteria: você pega ou não um “especial” e tem que assumi-lo.

No caso da professora Tânia, se ela se apropriou da missão de educar, de ensinar, se ela tem as disposições para investir no seu trabalho, ela integrou que a escola pública não é mais um lugar que pertence a alguém, sobretudo não às crianças que não devem contar muito com ela para assegurar sua promoção social, nem sobre os políticos para ajudá-las.

No terceiro caso, a professora Cristina representa, de certa maneira, a parte desses profissionais cujos sonhos de uma escola de qualidade e reconhecadora - inclusive salarialmente - dos seus esforços e dos seus saberes

fazer (dos quais poderia participar pela promoção da formação contínua) foram substituídos por estratégias de convivência com o “sistema” que são o menos custosas possíveis. Eles têm um contrato, um engajamento com a instituição escolar pública, mas de jeito nenhum se sentem ligados a qualquer obrigação de resultados no que diz respeito aos seus alunos que, se conseguirem, é bem apesar deles, professores. A professora Cristina representa também a parte dos professores-funcionários da escola pública que são quase intocáveis, por falta de possibilidades de fiscalização do seu trabalho e que podem opor uma grande força de inércia - e não se privam disso às vezes - quando algo lhes é imposto.

Enfim, a escola pública constitui também um lugar que não pertence às crianças com deficiência, porque ainda estão entre os “normais”, e não entre os “outros”. Aliás, um rápido mapeamento das impressões expressas nas entrevistas realizadas sobre a escola pública, em geral, e sobre a instituição pública encarregada de dar o tom na questão da inclusão, em particular, deveria permitir ter uma idéia mais precisa de como esse lugar que não pertence a ninguém aparece nas mentes dos que dele participam.

## **2 Um lugar que não pertence a ninguém**

### **2.1 Na mente dos professores**

Alguns profissionais da escola ilustram o quanto este lugar não pertence verdadeiramente a ninguém através de diversos argumentos ou exemplos que, aos poucos, permitem esboçar uma trama de inteligibilidade para mostrar o quanto, nessas condições, falar de inclusão revela-se um assunto instável e revelador de vários desencontros entre os parceiros da pesquisa e a rede pública de ensino. Assim, é a partir de uma profunda ruptura com o ensino particular que a professora Lia questiona esse lugar:

Foi um choque assim... a diferença, eu a senti muito... achei a escola muito diferente... a questão da gestão... da parte gestora da escola, por exemplo... senti uma grande diferença... né? A gestão numa escola particular é mais cobrada... mais vigiada... tem uma supervisão mais individualizada do professor, também... e na escola pública é uma coisa mais à vontade, né?...

Depende do professor... depende mais da vontade do professor... depende de cada um para fazer um trabalho legal... eu senti muito quando entrei... senti muito a diferença quando passei da escola particular para a escola pública...

A professora Érica evoca, entre suas decepções, a falta de implicação do Estado:

Quanto às decepções... é assim... a parte financeira, né?... A gente já sabe que não é boa por causa dos modelos que nós temos, mas, é, eu digo, mais pelo estímulo do governo, pelo estímulo das forças externas que a gente não tem... É como se fosse só, nós professores, aqui dentro da sala de aula sozinhos, com aquele peso nas costas... É como se tivesse carregando uma lousa sozinha nas costas... e no final do ano tem que ter aqueles resultados positivos... é o aluno sabendo ler, alunos já capazes de ir para a série seguinte.

Continuando nessa perspectiva, ela acrescenta:

Se quiserem imitar esse modelo de educação de Primeiro mundo, até que estão tentando fazer... mas sem aquelas ferramentas necessárias para que isso realmente aconteça... Então, se a gente quiser incluir essas crianças no Brasil, acho super importante que o Estado nós desse os meios, os recursos mínimos necessários. Não temos nem o básico! Estou trabalhando, só, numa sala de 35 alunos, com uma menina com deficiência e sem ninguém para ajudar! Como posso fazer? Com a melhor vontade...

A professora Fernanda, também, teve de desistir dos sonhos de adolescente que a levaram a ser professora:

Eu me acho, sim, um tanto desvalorizada, socialmente... Assim, um certo desrespeito da sociedade com a gente... a gente vê a maneira como os pais, as vezes, abordam a gente, falando sim... como qualquer pessoa... Não sei se você já presenciou isso... e antigamente, na minha época de aluna, me lembro como minha mãe falava com o professor, a maneira dela... a maneira dela abordar meus professores... era outra!... bem diferente de hoje... a maneira de eu abordar meus professores, meu Deus do Céu!... Acabou o respeito!... Era cheio de respeito!... Agora é o desrespeito total!... Você fica sem receber um mínimo de respeito, sabe?... ou da mãe, ou do aluno... É assim, mesmo... e também, sim, em relação ao salário... é difícil... uma falta de respeito... acho o salário, sim, um tanto quanto desfasado, né?... Você fica... para viver um pouco melhor, você tem de fazer dois horário, até três horários, às vezes... Mas na época que pretendi ser... a professora era vista de outra maneira... acho talvez que é por isso que me apaixonei pela profissão... Agora, atualmente, ela é vista de outra maneira.

Ela evoca, também, o verdadeiro leitmotiv da grande maioria das suas colegas: beneficiar-se de um apoio em sala de aula:

Já falei disso... da necessidade de um assistente... Já falei disso com a B., numa entrevista... Já falei para vocês... do grupo de pesquisa... eu já falei, sim... Mas, acho difícil obter essa ajuda na sala porque... a carência é muito



grande e a gente vê a sala com dificuldades... Assim, tem professores precisando tirar licença... que saiam mais ou menos um mês... Salas que são sem professor, né?... Acho difícil... eu acho que a coisa... a vontade, a gente tem, com certeza... tá entendendo?... a gente tem vontade... a gente faz tudo que se faz, né?... Mas, se tivesse essa ajuda complementar... a coisa andaria bem mais... eu acredito que sim... porque eu vejo o sofrimento da A... com esse menino, o L. J. ... Imagino, se tivesse esse menino na minha sala... eu sei que a gente... tem de ser comprometida... e ela é toda comprometida... Eu sou também comprometida... com a aprendizagem na minha sala de aula... Se tivesse um aluno desse tipo, se tivesse de sair a todo instante, deixar minha turma aqui... E a gente sabe que criança é criança... e quando a gente sai, quando volta não está do mesmo jeito... tem uma briga... tem não sei lá o quê... né?... Como hoje, saí... sai, logo voltei e um estava batendo um outro... Imagine, passar tempo fora procurando um aluno que saiu correndo!... que foi no banheiro e não voltou... que necessita muito da minha atenção... porque ele é especial... e ele tem mais necessidades do que os outros alunos, né?... Eu acho que isso é angustiante, sabe?

Nessas condições, a reflexão da professora Denise faz sentido:

É difícil, é muito difícil ser professora... Mas, eu boto compromisso acima de tudo... enquanto eu estou na área de educação eu procuro fazer um trabalho assim, realmente direto... De vez em quando, vêm esses momentos melancólicos né?... De tristeza por estar nessa profissão... porque realmente não vejo salário... mas, sim, eu vejo as dificuldades... super lotação de sala... você, às vezes, não ser valorizada... não existe valorização na área da educação, não existe! Então, são esses pontos que fazem a gente repensar...

A professora Vanessa, evoca uma das suas estratégias para viver melhor a escola pública:

Para falar verdade, eu prefiro trabalhar com adultos... porque são pessoas que vêm para estudar... Não dão nenhum trabalho... Têm conversa normal na sala de aula... É muito bom trabalhar com adultos, eu gosto muito... Se tivesse a escolha, preferiria trabalhar só com adultos... só adultos mesmos... As motivações deles são muito diferentes... Vêm aqui para aprender... Quando não tem aula, eles não gostam... Gosto demais de trabalhar com adultos! A melhor turma para mim é a turma da noite...

Também insiste sobre a necessidade do apoio à escola:

Acho, sim, que a escola precisa ser muito mais preparada para recebê-las (as crianças com deficiência)... Porque não é só matriculá-las e colocá-las na sala de aula... Não é só fazer isso... a inclusão não é só isso!... O problema é que na escola não recebo muita ajuda... O que falta realmente é um apoio, né?... Um apoio da escola, e a família da criança também... Na maioria das escolas não existe... tem que ter esse apoio!... Porque ainda esse fato é um assunto muito importante e pesado para a gente...

O trecho seguinte, da professora Vanessa, ilustra o quanto essa inclusão, ainda não é evidente e precisa de um tempo de elaboração:

Com o grupo de pesquisa aceitei melhor o quadro da lei, a vinda dessas crianças pra escola... Ele me esclareceu as coisas... Sabemos que, a partir de um determinado momento, a inclusão foi estabelecida... É assim, né?... É uma realidade... A inclusão está acontecendo, né?... A minha prática... a minha cabeça mudou... porque tenho que aceitar, né?... E tem outros profissionais, outras colegas que têm, também, que aceitar isso... É uma realidade... A gente tem que se adaptar a essa realidade...

Uma das formas de expressão desses desencontros, passa pela revolta. É assim que me falou a professora Maria:

Eu sou, assim, extremamente revoltada! Eu penso que isso aí é coisa, assim, governamental mesmo... de política... pra diminuir os custos com as escolas especiais que pagam trinta por cento a mais pro professor... que tem que equipar aquelas escolas... obrigatoriamente tem que estar equipadas... E assim não botam, botam qualquer um em qualquer canto do jeito que tiver fica, né?

Finalmente, o professor Lindomar, membro da equipe de gestão da escola, explica, nos três trechos que se seguem, como um certo contexto sociopolítico contribuiu para que a escola pública se tornasse lugar de ninguém:

O Banco Mundial está exigindo cada vez mais índices satisfatórios para que o Brasil possa receber verbas em diversas áreas... Aliás, o Brasil tem um compromisso forte no domínio da educação... A saúde, a educação, a taxa de desemprego, etc... são coisas muito importantes a ser analisadas... para a atribuição de verbas... Isso provoca efeitos perversos... pois a gente leva mais em conta os resultados, do que o processo de mudança, de paradigma... As matrículas são uma coisa; o processo de inclusão outra coisa, né? O mais importante é mostrar resultados, né? Mas, como se sabe, as matrículas são uma coisa bem relativa... e a noção de necessidades educativas específicas também... Tudo isso tem uma influência muito grande sobre as verbas, e sobretudo num estado como o do Ceará que é bastante pobre e que precisa de recursos para se desenvolver...

Ele prossegue seu raciocínio, evocando a dificuldade de aplicar a lei:

Você tem de saber que, no início, apesar de ser uma obrigação, não se preocupava do como incluir. Incluía-se, pronto. Mas hoje, em geral, é uma coisa muito difícil. Porque há a inexistência de uma política de educação de base, simplesmente. Tem a idéia de educação... uma forma de ideal de educação que todo mundo reconhece... mas isso não implica que tenha forçosamente uma política de educação. Você conhece a situação da educação brasileira, da educação pública... é ruim, claro. Porque não tem política de educação, e sobretudo de educação inclusiva... Têm textos, tem a lei... mas não é uma política no cotidiano da escola... é o problema. E até agora, as instâncias sociais, políticas não dão as possibilidades para desenvolver essa política de educação inclusiva... já que é muito difícil para a educação "normal"... é ainda mais complicado quando se trata de levar em conta a inclusão... Ninguém sabe o que é... A gente fala de inclusão... muitas pessoas falam de inclusão, nos ministérios... mas quando se trata de dizer o que é isso... é complicado...

Assim, se as escolas argumentam que não estão preparadas para acolher essas crianças, as instituições também, não parecem melhor preparadas para efetuar a inclusão, segundo esse profissional da escola:

Além disso, vejo uma outra coisa. As pessoas da minha geração ficaram muito marcadas pela ditadura. Nessa época, não se falava de inclusão, de igualdade, oficialmente... Faltava essa cultura da inclusão, pois no nosso âmbito de vida não se tratava de inclusão. Somente a partir dos anos 85 e com a Constituição de 88 se falava mais de igualdade, de direitos... Na verdade, o ponto de partida disso é muito positivo, a idéia de inclusão... Mas as coisas se desenvolveram muito mal. Depois de anos de ditadura, a gente fala de inclusão, obrigatória, mas sem que a sociedade e as instituições estejam preparadas. Não fizemos as coisas na boa ordem... Faz parte da nossa cultura. A gente sabe que com a inclusão a gente pode receber verbas... Então cada um vai mostrar resultados: quem está incluindo para receber dinheiro... Por exemplo, as escolas privadas têm lucros com a educação em geral e a educação inclusiva... faz parte dos seus interesses receber dinheiro, gerar lucros... Então, há muito tempo que fazem a inclusão e que podem mostrar resultados. Podem envolver-se na questão, receber apoio dos pais... Mas para as escolas públicas, não é a mesma coisa. Elas têm que obedecer às leis, enfrentar mudanças importantes, com as complicações que elas têm de mostrar resultados da inclusão...

## 2.2 Na mente dos pesquisadores

O pesquisador Bento expressa o quanto seu referencial canadense fica desestabilizado por certas realidades brasileiras:

Ver essa espécie de negligência no acompanhamento das crianças... bom, um professor fica ausente durante duas, três semanas, os alunos não têm escola durante este tempo! Fiquei chocado profundamente ! Não sei como é que se pode admitir uma coisa dessas num sistema de educação, tão pobre seja ele... Não entendo isso! Dever-se-ia dar, pelo menos, meios de substituir esses professores ausentes, né?

Ele comenta, assim, o desencontro entre escola pública, crianças com deficiência e profissionais que esse sistema não deixa de gerar:

No Brasil, a situação é tal que numerosas crianças com necessidades específicas, ainda ficam no meio institucional especializado. A escola pública não os integra! Então, falar de futuro nesse contexto, né? É, antes de mais nada, modificar as leis brasileiras. Tem como uma espécie de... como se tinha trens com duas velocidades... tem dois trens... tem um que vai super rápido, mas que não atende verdadeiramente ninguém, né? É a escola pública, né?... uma escola, por outro lado... tão mal organizada... então, a gente está num contexto onde os docentes são muito mal instrumentalizados... têm dificuldades para planejar as coisas... para organizá-las... e, deles, exige-se... para esses meios, que acolhessem

crianças, às vezes, com deficiências importantes... O problema, é que atualmente... essas crianças mais comprometidas não estão no sistema escolar público... mas, o sistema público... de que servem os mais belos textos legislativos, né?... De que servem, se na escola pública, essas crianças não estão nela? Então, se faz leis para quem, para quê? Por outro lado, entendo muito bem porquê a escola pública que, de todo modo, não dispõe de recursos... reage muito forte... quando a gente lhe fala de inclusão... e de tudo que vai com isso, né?

Do seu lado, a pesquisadora Viviana aponta o fato de que a educação se tornou, antes de mais nada, um sistema de educação de classe, menosprezando a qualidade da escolaridade para as camadas sociais mais desfavorecidas:

Constato, com todas as redes do Brasil, sejam elas de norte e sul, enfim qualquer uma das regiões, os números e a impressão sobre essa não alfabetização é muito semelhante... Então assim, historicamente, parece que a rede pública no Brasil ela se organiza para não dar certo... Há uma serie de implicações, aí, de tentativa de entender essa não-aprendizagem sobre a perspectiva social, cultural, democratização do ensino, acesso para todos, quer dizer, a uma serie de entendimentos... e paralelo a isso, também, eu acho que no Brasil tem uma incompreensão muito equivocada sobre a diferença entre o público e o privado. Me parece que o público sempre ele é tratado como aquele de menor valor ou aquele que não merece investimento maior, por parte de alguns profissionais... Mas assim, a maneira como o público é tratado ainda é muito em função da compreensão que nós brasileiros, me parece, que ainda temos algum de nós, sobre o que é lei, o que é norma, né?... Se eu me sinto confortavelmente segura, em relação ao meu emprego, parece que isso tem alguma implicação sobre a qualidade... não sei até que ponto isso é um determinante, ou até que ponto isso permeia todo esse não comprometimento com o ensino público. E, uma outra coisa também, que eu acho que a gente não pode deixar de falar, é assim: o Brasil é um país de muita contradição social, e o ensino, até a própria história da educação brasileira, ela se constrói dentro de um processo de elitização... Então, é um ensino para elite; é o ensino pensado para a classe dominante... e para o povo, um ensino desqualificado... é um ensino minimizado assim... O que, minimamente, um menino de escola pública necessita, então, eu vou trabalhar dentro de mínimo, né?

Para ela, isso encontra sua maior expressão no fato de que não existe, no plano local, uma sólida política de ensino:

Não tem uma política sólida de ensino, uma política municipal de educação, e aí, o que acontece, é que os professores, na maioria, têm recursos, têm equipamentos e eles continuam patinando no seu ensino, na sua qualidade de ensino. Primeiro, eu acho que, na ausência dessa política pública definida, não tem uma política de formação continua... A política de formação continua que tem, na maioria, é de fora pra dentro... Essa pesquisa veio me mostrar isso, de uma maneira muito clara. Então, ou as políticas escutam esse professor, nesse seu movimento cotidiano e diário, ou nós vamos continuar trabalhando com projetos e programas que não têm eco na escola... Então, assim, eu percebo que a fragilização do ensino

público tem a ver com isso, com a ausência de uma política definida... uma série de projetos e programas que muitas vezes não atendem à realidade desse professor... uma cisão entre uma formação teórica e prática e uma não possibilidade de articulação composta de uma formação extremamente frágil, uma formação desarticulada compartimentalizada, fragmentada...

Assim, expressa, também sua impressão de que a escola tornou-se um lugar que também não pertence à gestão, à direção:

Na hora que a gestão não assume seu poder ou a sua autoridade, que me parece necessária, os professores passam a agir da maneira como eles pensam que deve ser: «ah, não vou amanhã pra aula, porque vou pro médico. Vou fazer um exame, vou fazer tal tratamento!». E não há uma... vamos dizer assim... uma cobrança aí forte dessa gestão... isso me surpreendeu muito, isso, agora... Na escola pública que, na minha época... que eu era professora de sala de aula, isso não era assim... professoras saindo pra fazer tratamento ou por causa da chuva... isso me surpreende muito... como é que pode isso... como é que o sistema permite tal coisa?

A pesquisadora Beatriz evoca um lugar negligenciado até pelas práticas pedagógicas “tradicionais“:

A escola, da forma como ela está, por exemplo, as políticas públicas, a ação pública pela educação, não atende da forma que é para ser. Eu sou funcionária da Secretaria da Educação e a gente tem a sensação de que tudo é feito pra não dar certo... a gente diz lá, brincando: se puder complicar, não facilite ! Então assim, as próprias decisões que são tomadas, as questões como são conduzidas, os problemas como são conduzidos, eles não são conduzidos de uma forma que na escola isso vá chegar satisfatoriamente. Então assim, o viés político tem uma preocupação e, infelizmente, não é o foco da preocupação que precisaria a escola... pegando só a escola, como locus... cada escola, no aspecto micro... a escola tem ene problemas pra vivenciar e no meio de tudo isso não consegue se desprender das práticas que eu não gosto de chamar de tradicionais... porque elas não são tradicionais, porque se elas fossem no mínimo práticas tradicionais, nós teríamos uma escola pelo menos com o processo de ensino... Mas, assim, hoje a escola está esvaziada de ensino e ela está perdida no meio de todos os seus problemas... dentre eles, o abandono e as carências de outras naturezas sociológicas que afligem os alunos, a comunidade, de uma maneira geral, e que deságua na escola... E, aí, o professor não consegue... fica preso dentro desse emaranhado de causas.

A mesma pesquisadora argumenta que seria conveniente introduzir mais objetividade num lugar que não deixa de pertencer a lutas de poder político:

Eu vejo nossa escola pública, hoje, assim... não que eu acredite que o concurso, ele é uma garantia de entrar profissionais de qualidade, né?... Mas, assim, eu acredito que um dos avanços que nós passamos na construção da profissão em Fortaleza, no Ceará, foi à garantia, de alguns anos para cá, do concurso público para professores... ele tem vários

instrumentos outros que precisam ser melhorados tem... mas quando ele era no formato de... o político dava a vaga para quem ele queria... para beneficiar pelo clientelismo político, né?... Eu acho que nós construímos um grupo de professores sem a profissionalização da docência... e hoje nós vivemos exatamente o que a transição disso ainda nos dá... a gente colhe os erros do sistema do passado... estamos fazendo... eu me vejo exatamente como sujeito histórico nessa transição histórica... então, alguns professores, mais antigos do sistema, eles entraram pelas chamadas portarias... que são esses sistemas de entrada que não é o ingresso por concurso...

A pesquisadora Marta, considerando sua própria prática, comenta, de maneira crítica, os efeitos dos “pacotes” de formação vindo de fora (dos EUA, do Canadá, da Europa) e desconectados das preocupações locais:

Eu acho que, hoje, pra mim, eu tenho claro que, por exemplo, cada grupo, cada instituição escolar que pode fazer a sua história de inclusão... agora a gente não pode desmerecer... que essas instituições... especialmente as instituições públicas precisam desse apoio externo. Mas esse apoio externo, ele tem que ter clareza e tem que ter respeito ao processo individual da escola, ao processo que vai se dar em cada unidade escolar... mais ou menos isso... Então, assim, eu acho que esse é um grande desafio, porque pelo quadro que a gente tem, a gente sabe que nós não temos ainda profissionais com essa clareza... profissionais preparados... Então, continuam sempre vindo esses pacotes prontos de fora: cursos sobre deficiência mental, cursos sobre deficiência auditiva, sem de fato essa necessidade vir da própria escola. Isso tira, por exemplo, a autonomia da escola; isso tira o desejo individual ou coletivo que poderia estar nascendo dentro da própria escola... Então, assim, parece até que quando elas participam dessas formações, elas não se sentem à vontade para... Então, eu acho que os pacotes prontos na década de 80 e 90, isso foi muito forte... e até eu mesmo, muitas vezes, fui formadora desses pacotes... Quando eu trabalhava na secretaria, o MEC mandava verbas, a gente organizava. O que a gente observa, não só em relação à inclusão, mas também em relação à leitura e escrita, às outras áreas do conhecimento... que se supõe serem demandas da escola... o que a gente observou... isso pra mim está muito claro: foram vinte anos de um forte investimento financeiro e formação que o resultado foi pífio... o resultado foi mínimo, a gente viu pequenas transformações individuais, pouquíssimas transformações coletivas, né?

A pesquisadora Fernanda introduz a questão das práticas pedagógicas obsoletas:

A grande maioria das escolas públicas que tive a oportunidade de acompanhar as alunas... eu comecei a perceber a prática pedagógica que as professoras da sala de aula exerciam no cotidiano de suas atividades... então comecei a ficar angustiada com essas práticas extremamente ultrapassadas, obsoletas... práticas que não favoreciam a aprendizagem de todos os alunos... práticas que excluía grande parte dos alunos... práticas que levavam a não atender a todo e qualquer aluno de sua sala de aula...

A pesquisadora Elisa evoca a escola como um lugar que pertence ao governo ainda de forma muito incipiente:

O governo brasileiro ainda investe pouco na educação... eu vejo que com o governo Lula se aumentou muito a questão do investimento principalmente na educação especial... mas isso, ainda não é suficiente para resolver o caos que é ainda a escola brasileira... então essa insuficiência de investimento responde muito por essa margem de pessoas que estão excluídas da escola.

E pertence ainda menos às famílias ou aos cidadãos que não dispõem dos meios necessários para defender seus direitos:

O segundo fator que eu vejo, é a questão do nível educacional das pessoas... que as famílias ainda não se organizaram para exigir o que está prescrito na lei, porque, por exemplo, na hora que um pai vai matricular o seu filho na escola... e que a escola diz que não tem o serviço que ele precisa, ou que não tem vaga... ele pode acionar a escola... não só a escola como a rede, através do Ministério público, né?... E uma coisa que funciona muito bem no Brasil é o Ministério público... qualquer pai que leva uma criança pro Ministério público, o Ministério público acata e faz valer a vontade do pai... quer dizer, os direitos... na verdade não é a vontade... é os direitos... Então, como as famílias ainda são pouco esclarecidas dos seus direitos, elas não acionam os dispositivos legais que são a favor delas... até porque existe toda uma cultura ainda no Brasil de que o poder público não funciona para as pessoas pobres... Porque, culturalmente, o Brasil vive ainda muito esse resquício de que o Estado não é os bens oferecidos pelo Estado... não é um direito do cidadão... mas é quase que uma esmola... então o governo já está sendo muito bonzinho de nos dar escola, merenda escolar, o fardamento da criança, a roupa, a mochila, os livros, etc. Então, eles vêem isso muito mais como uma doação, como um benefício que o Estado dá, e não como um direito que o cidadão tem... Então, essa cultura do dominado, essa mentalidade do dominado, é ainda muito forte no Brasil, especialmente no nordeste... Assim, no sistema público, o pai não percebe como ele está pagando porque mesmo que ele pague também, porque ele paga através dos impostos, mas ele não tem essa visão de que a rede pública é do cidadão que paga através dos impostos...

Sendo assim, a professora Elisa explica que não se pode colocar toda a culpa nas costas dos professores:

A gente, também, não pode crucificar o professor... que, aí, eu acho que é um equívoco muito grande nosso, dos pesquisadores... ou, enfim, de quem quer que seja, que esteja interpretando a escola... de dizer assim: a culpa, e tudo isso, é o professor... Não eu acho que... não é... Eu acho que se a gente for procurar culpados, a gente vai encontrar uma sequência de efeitos, digamos assim... uma sequência de... um conjunto de elementos, que contribui para o não funcionamento da escola... começando pelo pouco investimento... aí, vem à questão das infraestruturas que geralmente não são muito boas... aí, vêm os salários dos professores que são muito baixos... aí, vem à falta de acompanhamento pedagógico... que as escolas são soltas... esses professores não têm realmente um profissional que fizesse um acompanhamento pedagógico com eles... uma organização... aí, vem a própria forma de funcionamento da escola como, por exemplo, eleição pra diretor...

Este conjunto de trechos testemunham a impressão compartilhada, mas com perspectivas diferentes, de que tanto para os professores quanto para os pesquisadores, a escola parece um lugar que não pertence a ninguém e no qual circulam, de certa forma, vários estrangeiros uns aos outros. Cada um vem para este espaço - aluno, professor, outros profissionais, pesquisador - para fazer nele o que ele acha que tem de fazer:

- o aluno “normal” - porque foi definido assim - que tem que se virar, mais ou menos, para aprender num lugar, definido como obrigatório, no qual ele tem que obedecer a certos rituais de formação humana ou societal, sem que tenha, muitas vezes, a compreensão do sentido disso. Muitas vezes, se for bem sucedido no seu desenvolvimento escolar, isto parece acontecer apesar dos professores e é exatamente isto que vai produzir a partição entre “normal”, “problemático ou difícil” e “com deficiência”. Este último, com deficiência intelectual ou com surdez<sup>134</sup>, tem que ficar no lugar que lhe foi assinalado, há pouco tempo, como o seu “bom” lugar. Nesse estado de coisas, se conseguir participar, mais ou menos, dos rituais cotidianos dos outros, ainda é apesar dos professores.

- o professor pode ser “tradicional”, “construtivista”, ou “sem referência” pedagógica; pode ser profundamente implicado no ato de ensino, ou pode ser simplesmente “de passagem” cotidiano, quer dizer, por dever mínimo, sem compromisso nem junto à instituição escolar nem junto às crianças. Na medida em que, aparentemente, não parece ter compromisso com a missão de ensinar, cada um pode fazer o que acha que faz sentido para si.

- o gestor da escola, antes de mais nada, tem de dar conta das matrículas e da efetuação de uma política pública da qual, muitas vezes, não dispõe de uma visão dos desafios e dos meios práticos de realização. Responsável, teoricamente, pela qualidade do ensino (e a multiplicação das medidas de avaliação atesta disso) e do compromisso dos profissionais, por outro lado, ele coloca em jogo cotidianamente as

---

<sup>134</sup> Em uma entrevista que fez comigo no mês de abril de 2007, o diretor da escola me confiou: *Tem uma falta de apoio especializado, na escola como fora dela, para os surdos e cegos. Hoje está impossível ajudar as crianças surdas. já foi proposta às professoras uma formação em Libras no período das férias, mas nessas condições, mesmo as professoras mais interessadas, mas envolvidas não toparam. É uma parceria que só começa com os profissionais especializados em surdos e cegos, depois de muita energia, luta. Tudo fica a construir, na verdade.*



condições da sua permanência no posto pela conquista eleitoral.

- o pesquisador, o único, geralmente, que dispõe de uma visão global dos desafios da educação e, talvez, da inclusão, tem que mobilizar os meios, as estratégias necessárias para fazer executar o projeto escolar do qual é “portador”, mediador, por terceiros que não têm a menor idéia do que significa e sobre o qual nunca foram consultados.

Esses “convidados” estrangeiros que são os pesquisadores, vão, então, investir esse lugar, pois, para ser inclusiva, a escola tem que tornar-se, minimamente investida por alguém.

## Capítulo 9

### Um lugar investido pelos pesquisadores

Quarta-feira, 17 de outubro de 2007. Fim de tarde na escola Ferreira. Estou terminando meu café frio, mexendo-o obsessivamente como se pudesse ler ou encontrar no fundo da xícara qualquer tipo de inteligibilidade nas relações de poder saber em ação no processo de formação contínua oferecido pelos membros da equipe universitária. Essa busca de inteligibilidade, provocada por aquela chamada de atenção e pela entrevista tensa que a seguiu com a professora Denise, só posso encontrar através do exercício da memória e das conexões possíveis entre as observações que fiz, as reflexões dos diversos parceiros que recolhi e certos conhecimentos - extremamente limitados, na verdade - dos autores que, em geral, me servem de grades de leitura do mundo, isto é, Foucault e, de vez em quando, Bourdieu, e, digamos, certas vertentes da sociologia.

Estou aqui, imerso no meu raciocínio, quando vejo aparecer o diretor no limiar da entrada da secretaria da escola. Ele me cumprimenta com um gesto da mão que imediatamente retorno. Na verdade, nossa relação nem sempre foi cordial. Durante muito tempo, ele tinha certa dificuldade para se relacionar com o pessoal da pesquisa, apesar de se mostrar desejoso de receber a sua ajuda. Quando ele assumiu o cargo de diretor, ele ficou numa situação muito difícil. Com efeito, diretor, pela primeira vez, de um estabelecimento escolar, ele tinha de compor com um vice-diretor que já tinha experiência na gestão escolar (dez anos) mas com quem estabeleceu uma relação tensa. Por outro lado, ele sucedeu a uma diretora que assumiu esse cargo durante quase cinco anos e que tinha uma forte liderança em relação à equipe docente. Ela foi demitida por motivos obscuros, logo depois da chegada da equipe de pesquisa, o que provocou, nas professoras, uma reação de rejeição em relação aos sucessores da antiga diretora. Reações que, provavelmente, não foram alheias às tensões que conheceram os pesquisadores durante os primeiros meses do projeto. Com efeito, como já evocado pela coordenadora da equipe, se a pesquisa foi aceita pela unanimidade dos docentes

presentes na reunião decisiva, foi por causa do poder de liderança da diretora anterior. De certa maneira, as professoras aceitaram receber o grupo de pesquisa COM a diretora de então. Uma vez demitida, era outra história, outro engajamento; pelo menos, não fazia mais sentido da mesma maneira para os principais sujeitos implicados, os professores. Isso explica, possivelmente, em parte, o porquê dessa impressão generalizada de a escola ser um lugar de ninguém. Se, talvez, e com muita cautela - por causa, minimamente das disparidades regionais do Brasil e em termos de investimentos políticos, financeiros e profissionais -, pode-se dizer que a escola pública é um lugar de pouco investimento, a escola Ferreira do ano 2006, à qual se referem os trechos de entrevistas mobilizados acima para ilustrar isso, parecia a própria expressão de lugar de ninguém. Em muitas entrevistas que fiz com os profissionais do estabelecimento, assiste-se a uma valorização muito grande do estatuto de quem trabalha na escola pública (estatuto social, segurança do emprego, melhores condições de crédito, de aposentadoria, etc.), mas, também, existe uma forte desvalorização em termos de condições de trabalho e de resultados.

Mas, talvez, seja conveniente relativizar tal afirmação, ou pelo menos apresentar a impressão que atravessa a grande maioria dos testemunhos recolhidos. Com efeito, antes da vinda do novo diretor e da equipe de pesquisa, a escola parecia bem mais investida por uma grande parte das professoras, segundo os testemunhos que recebi. Elas tinham prazer em nela trabalhar. Faltava os meios, mas, segundo várias pessoas, essa diretora utilizava seu poder de liderança na comunidade e junto à prefeitura para obter muitas coisas. Do ponto de vista meramente educacional, elas acreditavam estar fazendo “bem” o seu trabalho, pelo menos atendendo às necessidades correntes dos alunos. Talvez, sempre tenha havido, essa divisão entre professoras mais e menos comprometidas. A escola é conhecida por receber crianças com deficiência desde sua abertura, em 2000. Assim, pode-se pensar que essa impressão de “lugar de ninguém” fosse produzida<sup>135</sup> pela conjunção de quatro fatores, pelo menos, no primeiro ano do projeto: o sentimento de abandono, por parte das professoras; uma direção dividida que não conseguia realizar a coesão institucional; na mente dos pesquisadores que já chegam na escola com um modelo escolar que se coloca em ruptura com o

---

<sup>135</sup> E de maneira ainda bastante constante na época em que realizei, de maneira mais sistematizada, essas entrevistas tanto com os profissionais da escola quanto com meus colegas da pesquisa.

“modelo tradicional de transmissão de saberes“; enfim, um grupo de pesquisadores e de profissionais afeitos às coisas da educação que começaram a questionar as práticas e romper com as rotinas de funcionamento de certas professoras, provocando, assim, certo pânico, um reflexo de evitamento, de menor investimento, sobretudo em algo sobre o que ninguém foi consultado e que se apresenta como uma oportunidade de focalizar, cristalizar as oposições, resistências internas<sup>136</sup>.

Em suma, havia um vazio de poder; um poder que ninguém queria, que, provocava desordens e desconfortos. Vale a pena lembrar do testemunho da professora Fátima que evocou um ambiente de facção aberta entre professores, membros da direção na chegada da pesquisa, de desequilíbrio, até o ponto de os pesquisadores (relatado por Bento) pensarem em interromper a pesquisa. O vice-diretor ficou de licença saúde durante muito tempo, até voltar a assumir a direção de outra escola; frente a todas essas dificuldades internas e as provocadas por uma pesquisa que interrogava as práticas de cada um, inclusive as da direção, o próprio diretor pensou seriamente em desistir do seu cargo e transferir as responsabilidades da mudança para as mãos da coordenadora do projeto e da sua equipe. Pode-se pensar, então, que frente a tal situação de tensão, de insegurança, os profissionais da escola deixaram aquele poder embaraçador para a pesquisa. Esta, vindo de fora com outras propostas didáticas, parecia dar as garantias de reintroduzir paz no trabalho, objetividade nas relações e racionalidade nas práticas. Pode-se inferir que, no início do projeto, estamos frente a uma escola que precisava de paz. Mas, toda paz tem um preço, por iniciar-se raramente em condições de perfeita simetria nas suas negociações. No caso da pesquisa, pode-se pensar que, pelo menos até o fim do ano de 2006, quer dizer da terceira etapa assim definida pelo projeto da pesquisa (a do “*acompanhamento mais dirigido*“) o preço a pagar se manifestou, justamente, nessas estratégias de evitamento, de menor investimento, ou de oposição “passiva“ (aquela força de inércia, muitas vezes, provocada pelo aborrecimento de dever fazer algo contra sua vontade) às propostas pela pesquisa. Muitas observações, tanto por

---

<sup>136</sup> A respeito disso, minha colega de pesquisa, Isabel, me confirmou uma impressão que já tinha quanto à diferença de ambiente entre a manhã e a tarde. De manhã, assiste-se a uma mistura um pouco maior entre as professoras, enquanto, nitidamente, percebe-se um fenômeno de fração na tarde: sempre são as mesmas professoras que se encontram durante o recreio e compartilham um leve lanche; sempre são as mesmas professoras que preferem ficar na sua sala de aula, ou se encontrarem na sala dos professores. Pode-se pensar que esse efeito de fração, bem presente no fim do ano de 2007, tem a ver com o tendo acontecido com a saída da antiga diretora.

parte dos meus colegas, quanto as minhas, me deixam pensar que, uma parte, bastante importante dos profissionais da escola, se colocou num posicionamento de “contemporização” (que pode ser assimilado a uma forma de resistência passiva), esperando tudo dos pesquisadores, que eles trouxessem tudo pronto, como receitas de inclusão a serem aplicadas.

Por outro lado, com a chegada do professor Bento na pesquisa, são vários novos saberes e instrumentos de investigação que chegam. Assim mostra a ata de reunião do 10/02/2006, que já evoquei como representativa e significativa da virada teórica-metodológica da pesquisa. Com efeito, nela desenha-se a perspectiva de novos saberes; começa-se falar e definir o significado de conceitos como: “acompanhamento”; “teoria da mudança”; “construtivismo” aplicado à educação escolar na perspectiva da inclusão; “planejamento”; “competências de base dos professores”; “gestão da sala de aula”; “avaliação”; “ensino diferenciado”, etc. Novas ferramentas fazem sua aparição no horizonte da equipe: “linha do tempo”, “escalas de avaliação”; “grupos focais”, etc. Depois da etapa do diagnóstico, a partir de então, do primeiro semestre de 2006 e quase até o fim da pesquisa, com o investimento dos pesquisadores na escola, vai fazer também sua aparição uma nova realidade: o acompanhamento - coletivo e individual - com vistas formativas; um acompanhamento à mudança que se estrutura, que se apoia sobre a dimensão da formação contínua e dita colaborativa, isto é da formação baseada sobre a produção conjunta de novos saberes. No fundo, além de módulos de formação específicos (geralmente ligados aos tipos de necessidades educacionais específicas próprias às crianças com deficiência), são quase os mesmos conceitos que vão dar lugar a numerosos momentos de formação na escola. Essa difusão e produção de saberes, direcionados às condições de efetuação da inclusão, se apoiam e remetem a certos regimes de verdade; têm por preocupação difundir a verdade do momento.

## **1. Difundir a verdade**

### **1.1 Os fundamentos teóricos da verdade**

Em *Vigiar e punir*, Foucault nos informa que, contrariamente às ciências

da natureza, as ciências sociais jamais conseguiram se libertar da matriz do poder (real e eclesiástico<sup>137</sup>). Todo surgimento de campo de saber, toda produção de saber fica estreitamente ligada às condições sociopolíticas e históricas que prevaleceram à sua emergência. Rabinow & Dreyfus (op. cit. p.183) ilustram isso da maneira seguinte:

O sujeito cognoscente, longe de ser independente do contexto, é produzido pelas mesmas práticas que ele analisa. Esta afirmação baseia-se mais numa análise detalhada do que em argumentos: no caso de Heidegger, na análise das estruturas gerais do sentimento da situação dos seres humanos, e no caso de Adorno, nas descrições históricas e críticas da produção do conhecimento.

Foucault demonstra que todo investigador, assim como os objetos que ele estuda, são sócios politicamente situados. Inscrevem-se em campos de saberes, tornados cada vez mais especializados na era da globalização e da sociedade do conhecimento, e são regidos por certas regras e distribuição de enunciados. Veiga-Neto (2005, pp. 124-125) nos informa sobre a natureza desses campos de saberes:

Chamamos de disciplina a cada campo formado por um conjunto de enunciados que, ao mesmo tempo em que estatuem sobre um dado conteúdo, sinalizam os limites do próprio campo. É o conjunto dessas marcas e sinais que nos levam, automaticamente, a mapear o campo do pensável e do dizível - aí apontando e separando para nós do que é verdadeiro daquilo que não o é - e a deixar nas áreas de sombra o impensável e o indizível.

Do ponto de vista das regras que operam na constituição, difusão e no controle dos discursos que circulam nesses campos disciplinares, o mesmo autor (id., p.122) nos lembra que o livro de Foucault, *A ordem do discurso*, é centrado em torno dos variados procedimentos que regulam, controlam e distribuem o que pode ser ou não ser dito. *Isso é assim porque os discursos definem regimes de verdade que balizam, definem e separam o verdadeiro do seu contrário. Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam. As variações, as adaptações, assim como o seu poder de persuasão, são função de elementos tais como “quem fala?”, “de que lugar?”, “quem escuta?”. São os enunciados dentro de cada discurso que marcam, sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e*

---

<sup>137</sup> Foi durante a Inquisição que a investigação desenvolveu o seu modelo operacional. Os pesquisadores aperfeiçoaram os processos de investigação das ciências naturais, desvinculando-as de suas relações com o poder. E ainda, foi numa matriz de poder real e eclesiástico que nasceram as técnicas de inquérito que

*espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade. Como se pode perceber relações de poder e produção de saberes e de verdades se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder* (MACHADO, op. cit., 2007, p.XXI). Do seu lado, Deleuze (2006, p.46) sublinha:

Erreur, hypocrisie qui consiste à croire que le savoir n'apparaît que là où les rapports de force sont suspendus. Il n'y a pas de modèle de vérité qui ne renvoie à un type de pouvoir, pas de savoir ni même de science qui n'exprime ou n'implique en acte un pouvoir en train de s'exercer<sup>138</sup>.

A pedagogia constitui um conjunto de discursos particulares, no sentido de que reivindicam o sua pertença, enquanto ciências constituídas, ao campo geral dos saberes das ciências humanas. Mas são consideradas como ciências aplicadas que recebem seus fundamentos das outras ciências, normais - biologia, genética, etc. -, e daquelas ciências que Foucault chamava de *duvidosas*, as ciências humanas em geral. Mas precisamente, a pedagogia se encontra, de certo modo, no cruzamento dos saberes das ciências sociais e das disciplinas clínicas<sup>139</sup>, das quais ela integra, organiza as normas. A partir dessa disciplinarização dos saberes, da qual ela se nutre e participa colocando-os em prática, ela ocupa uma função normalizadora, cujas prescrições se difundem de maneira particularmente eficaz e estratégica na área da educação escolar. Isso não ocorre por acaso, como explica Silva (1995, p.253), quando evoca o “*assalto neoliberal*”:

A educação é a instituição social universal por excelência, sua expansão constante tem constituído uma das fontes da crise fiscal do estado e, evidentemente, como agência de mudança cultural e de produção de identidades, está situada numa posição estratégica para qualquer projeto de mudança radical do político e do social. De certa forma, a educação institucionalizada sintetiza todos os problemas de governamentalidade, para utilizar uma expressão de Foucault, enfrentados pelo estado capitalista numa situação de profundas transformações econômicas e sociais. A educação não está apenas no centro do projeto educacional moderno, ela está no centro dos problemas de governamentalidade do moderno estado capitalista.

A “*inclusão*”, do seu lado, se constituiu enquanto discurso emanante da

---

observam, descrevem e estabelecem “*fatos*”. (Rabinow & Dreyfus, 1995, p.179)

<sup>138</sup> Erro, hipocrisia, o que consiste em acreditar que o saber somente aparece lá onde as relações de força estão suspensas. Não existe modelo de verdade que não remeta a um tipo de poder, nenhum saber nem ciência que não expresse ou implique em um ato de poder se exercendo.

<sup>139</sup> Dentre elas: certas vertentes da medicina, psiquiatria, psicanálise, psicologia, genética, psicologia clínica,,

área da pedagogia e da chamada “*educação especial*”, disciplina educacional a partir da qual se define as normas dos modos de atendimento a serem propostos às crianças com deficiência. Operando (como vimos na revisão de literatura), ao mesmo tempo, numa perspectiva totalizante (o conjunto das “*crianças com necessidades educacionais específicas*” que forma a “diversidade”) e individualizante (normalização disciplinar que especifica o que é “o” cego; “o” surdo; “o” deficiente intelectual, “o” diferente, etc.), a discursividade “*educação inclusiva*” oferece essa particularidade de reivindicar sua fundamentação e sua legitimidade numa rede de discursos que encontram sua fonte normalizadora tanto nas ciências humanas e nas disciplinas clínicas, quanto no direito, nos saberes oriundos da economia e das teorias da administração (as exigências de “gestão” e de “eficácia”, teoria do capital humano e empreendedorismo). *De fato, soberania e disciplina, legislação, direito da soberania e mecânicas disciplinares são duas peças absolutamente constitutivas dos mecanismos gerais de poder em nossa sociedade* (FOUCAULT, 2005, p.47). Pode-se perceber, então, que estão em jogo elementos referentes, conjuntamente, a uma normalização disciplinar (dimensão individualizante) e a uma normalização biopolítica (dimensão totalizante, generalizante) pelo viés de uma normalização por regulamentação (o direito a), cuja referência constante a uma forma de ética, tem por efeito de fazer a assepsia do discurso inclusivo de toda tensão, conotação e proximidade políticas. Com efeito, a governamentalidade neoliberal em ação em nossa sociedade contemporânea se exerce através de um “esvaziamento político” cada vez maior, o que faz Rabinow & Dreyfus escreverem (1995, p.200): *Isto nos conduz ao biopoder. Como vimos, uma das características específicas do poder moderno é o retrato do saber externo ao poder*<sup>140</sup>.

Por outro lado, as mudanças e reformas educacionais como as ciências sociais se constituem como práticas do Estado na administração e gestão dos assuntos sociais. Isto explica porque “*a busca de ordem, controle e harmonia social se converteu num núcleo explícito de investigação científica*” (POPKEWITZ, 1994,

---

psicometria, psicologia educacional, etc.

<sup>140</sup> Na versão francesa de Dreyfus & Rabinow (1984, p.261): *Voilà qui nous ramène au bio-pouvoir. Comme nous l'avons vu, l'une des caractéristiques principales du pouvoir moderne c'est qu'il pose le savoir comme extérieur au pouvoir. L'hypothèse répressive, point d'ancrage du bio-pouvoir, fonctionne, rappelons-le, sur cette idée d'extériorité et de différence.*



p.94). Nesse sentido, Marzola (1995, p.189) aponta uma nova configuração das relações de poder e de saber:

E com efeito, na época moderna, a relação poder-saber adquire um novo sentido, ao fundar a autoridade no conhecimento científico. Ou seja: ao proclamar a subordinação do poder a um tipo de saber - o da ciência. É esta reconceitualização que permite o desenvolvimento da crença de que as ciências sociais produziram uma política pública coerente, uma colaboração sistemática nos assuntos sociais e uma intervenção racional do governo.

Com essa despolitização neoliberal das coisas da cidade - a *polis* - em proveito de uma tecnocratização e de uma disciplinarização da vida social, um novo ator - o perito - ocupa um espaço cada vez maior nas instâncias de decisão e nas modalidades de efetuação das políticas públicas, como evoca Silva (1995, p.255):

O projeto neoliberal de educação reafirma o papel privilegiado do/a *expert* - o contraponto do/a intelectual do modernismo - na reestruturação dos sistemas educacionais. Ao deslocar o foco do político para o técnico, o projeto neoliberal de educação coloca no centro da mudança educacional o *expert* em gerência, administração, reengenharia, avaliação, qualidade total. Nisso se contrapondo às vertentes críticas do projeto moderno, o neoliberalismo tende a deslocar o saber local, localizado e específico dos/as docentes sobre os materiais e condições da aprendizagem em favor do saber geral e sistêmico dos especialistas em administração e gerência. A supremacia desse tipo de *expert* tende a instituir novas formas de controle e regulação sobre o trabalho docente, a pedagogia e o currículo.

A valorização sociopolítica da educação inclusiva oferece as condições estratégicas de redefinição do “*verdadeiro*” e do “*falso*” em matéria de acolhimento e de ensino escolares. Aos peritos pertence, enquanto mediadores de uma política pública, o papel de elaborar e de difundir os regimes de verdade sobre os quais repousam as práticas pedagógicas validadas como sendo adequadas ao projeto inclusivo de educação. Mas, por serem historicamente, e então pontualmente, situados, esses regimes de verdade sempre são o teatro de enfrentamentos, de lutas e resistências subterrâneas propícias à marcar do cunho da arbitrariedade e da exclusão (dos regimes anteriores) verdades que geralmente são apenas verdades de um determinado momento. Esse lado excludente, Foucault (1993, p.4) evocou assim: *É pela vontade de verdade e dentro dos regimes de verdade*<sup>141</sup> *que se dão a*

---

<sup>141</sup> As análises de Foucault procuraram, em particular, trazer à luz as características de nosso próprio regime de verdade. Esse regime possui, efetivamente, várias especificidades: a verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem; ela é permanentemente utilizada tanto pela produção econômica quanto pelo poder político; ela é muito largamente difundida, tanto por meio das instâncias educativas quanto pela informação; ela é produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns grandes aparelhos políticos e

*arbitrariedade e a violência da exclusão e não propriamente dentro de um discurso, nas proposições em si.* O próprio desses jogos de verdade, quando relacionados a uma mudança educacional, não deixam de priorizar a difusão de certas normas e certos modelos de conhecimento e de relacionamento com ele. Marzola explicita (id., p.193):

Desta maneira, a reforma educacional se define, antes de tudo, como uma mudança nos padrões de regulação social. Tal mudança constitui-se através da imposição de padrões particulares de conhecimento, que são altamente valorizados. Esta relação entre regulação e conhecimento torna-se centralmente importante no caso da escolarização, já que é a partir da regulação que se impõe a seleção, organização e avaliação do conhecimento.

Na prática, vamos ver agora, que tipo de verdade é difundida, que tipo de regulação se instaura ao poucos na escola, e por que meios, por que tipo de discursos e que tipos de reações provocam. Em outras palavras, que práticas discursivas estão em jogo nessa difusão da verdade?

## **2.2 A verdade em ação**

Como já evoquei anteriormente, rapidamente o acompanhamento proposto aos profissionais da escola ficou inseparavelmente associado à idéia de formação contínua, até o ponto em que formação e acompanhamento tornaram-se quase sinônimos. Com efeito, logo depois do período de diagnóstico dos “pontos positivos e fracos” da escola, emergiu, na equipe de pesquisa, a necessidade de propor um acompanhamento adaptado a fim de que os profissionais pudessem se engajar numa forma de atendimento escolar que fosse mais inclusivo. Ele vai tomar a forma de diversas modalidades de formação e tempos coletivos, assim como de acompanhamento mais individualizado com caráter formativo. Como vamos perceber, o teor geral desses momentos sempre ficou centrado sobre os múltiplos parâmetros interferindo no processo de construção de uma escola inclusiva.

---

econômicos (universidades, mídia, escrita, exército); ela é lugar de um enfrentamento social e de um debate político violentos, sob a forma de “lutas ideológicas”. O problema parece ser, conseqüentemente, para Foucault, o de interrogar os jogos de verdades - isto é, as relações por meio das quais o ser humano se constitui historicamente como experiência - que permitem ao homem pensar-se quando se identifica como louco, como doente, como desviado, como trabalhador, como quem vive ou quem fala, ou ainda como homem de desejo. (Revel, 2005, p.86-87)

Minhas colegas, Beatriz e Isabel, acabam de sair da sala da professora Carla, enquanto estou terminando este café frio e tornado ruim depois de tantas ruminâncias sociológica-foucaultianas. Antes de sair, me dizem que passaram um bom tempo na sala dessa professora, filmando a aula. Parecem extremamente satisfeitas do seu desempenho, o que me agrada também. Apesar de estar prestes a deixar a escola, prefiro ficar mais alguns minutos, observando as crianças escapar das salas de aula e se espalharem barulhantemente no espaço escolar como uma banda de pássaros de estimação liberadas de repente por uma mão tanto caridosa quanto improvável. Aproveito essa breve troca de impressões com minhas colegas para mergulhar na minha memória, na busca de algumas lembranças ligadas a esses momentos de formação. Vou começar pelo tempos de acompanhamento individual e semi coletivos.

Dentre eles, encontram-se os momentos de acompanhamento individualizado, tanto dos membros da gestão, quanto na sala de aula, das professoras que têm alunos com deficiência, assim como os momentos de análise da prática profissional, em pequenos grupos de três que se generalizaram durante este ano de 2007. O objetivo dos pesquisadores é o de ajudar o professor acompanhado a resolver problemas ligados à convivência com alunos em dificuldade de aprendizagem, às estratégias a serem privilegiadas na sala de aula, ou qualquer outro tipo de consideração pedagógica. Muitos encontros informais entre professor e pesquisador possuem também essa dimensão formativa<sup>142</sup>.

Os momentos de trabalho coletivos com os profissionais acontecem

---

<sup>142</sup> Se posso definir meu papel na escola como sendo, principalmente, observador, exceto a experiência de acompanhamento feito conjuntamente com meus colegas na sala da professora Alice, claro que tive, de maneira informal um papel formativo junto às professoras. O momento do recreio, certos encontros informais, os momentos passados na sala de algumas professoras, deram lugar a muitas trocas de idéias, de impressão, de conselhos pedagógicos (notadamente em relação a certos tipos de deficiência que conheço bastante bem por ter trabalhado na área antes de chegar ao Brasil), de informações ou comparações entre práticas brasileiras e francesas. Se a maioria das docentes não me identificaram como pedagogo escolar ou formador de professores, enquanto membro da pesquisa, certas delas me solicitaram para expressar suas dúvidas, dificuldades, interrogações ligadas às dificuldades de certos alunos, com ou sem deficiência. Para mim, esses momentos informais constituíram certamente os mais ricos em termos de coleta de informações, de colheita de impressões, de críticas relacionadas à política inclusiva, à pesquisa, ou às características do sistema escola brasileiro, assim como em relação à vida, social, pessoal, desses profissionais. O fato de ter um caderno e caneta ou um gravador em mãos, essa posição de “fragilidade instrumental”, por não me aparecer mais como “predador informacional”, certamente contribuía para o surgimento desses momentos nos quais mesmo o ar parece parar para melhor deixarem as confidências, uma fala “livre” de constrangimentos “confessionais” circular de uma boca confiante para um ouvido receptivo. Constituíram momento formativos, tanto para mim, e certamente sobretudo para mim, quanto para o interlocutor em busca de conselhos práticos.

durante os sábados de manhã. Mas alguns períodos de formação intensiva, com a participação dos professores da educação infantil e do ensino fundamental, aconteciam durante a semana. Certos projetos coletivos ritmaram este último ano durante a semana e tinham um caráter mais específico. Assim, houve:

- a realização do projeto letramento cujo objetivo era desenvolver, por meio de oficinas teórico-práticas, ações/reflexões sobre alfabetização e letramento que possibilitassem simultaneamente aos alunos a apropriação do sistema de escrita alfabética e vivências de práticas sociais de leitura e escrita.

- projeto de avaliação em leitura com o objetivo de implementar uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento a partir da demanda dos professores.

- projeto de formação pessoal: sob a forma de técnicas de dinâmica de grupo, foram realizados encontros voltados ao desenvolvimento da afetividade e das relações interpessoais entre os professores e entre professores e alunos. Essa formação foi conduzida por um psicólogo, professor da Universidade Federal do Ceará e contou com a participação do grupo da pesquisa e de todos os profissionais da escola.

Houve, também, encontros, trabalhos em comum com o núcleo gestor e a direção da escola, a fim de abordarem as questões relativas ao funcionamento geral da escola, de tomada de decisão, de organização ou de planejamento de atividades, todas essas atividades sendo estabelecidas numa perspectiva inclusiva. Durante toda a pesquisa, os pesquisadores participaram de reuniões diversas da iniciativa da escola cujo objetivo estava geralmente centrado sobre as questões de gestão ou de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Além disso, pode-se acrescentar as várias atividades de avaliação que mobilizam todos os profissionais e que abordarei mais adiante.

Mas os encontros para estudos coletivos, mais regulares e com maior foco formativo, aconteceram aos sábados de manhã, na frequência de uma vez por mês e contando com a participação de todo o grupo de professores da escola, além do núcleo gestor. Tiveram por objetivo proporcionar o aprofundamento teórico do grupo da escola no que se refere às temáticas ligadas direta ou indiretamente à

inclusão. Foram programados pelo grupo de pesquisa, levando em conta as demandas manifestas pelos professores em termos de formação. As pautas desses encontros incluíam estudos sobre princípios de inclusão, desenvolvimento infantil, deficiência mental, hiperatividade, letramento, planejamento, rotina e gestão na sala de aula, dentre outras propostas. O relatório PROESP final (p. 46) da pesquisa para a CAPES, assim evoca os objetivos essenciais desses encontros de trabalho:

- Desenvolver comunicação e diálogo mais diretos com todo o grupo da escola, bem como possibilitar reflexões, estudos e ações que pudessem contribuir diretamente para a melhoria das ações educativas desenvolvidas na escola;
- Estimular a colaboração no desenvolvimento pessoal e profissional do grupo da escola;
- Contribuir para a criação de um espaço de formação a partir das necessidades da própria escola;
- Oferecer informações e estudos sobre a inclusão escolar e suas especificidades;
- Estimular a prática sistemática do planejamento pedagógico na escola;
- Reforçar o estudo de temas ligados ao letramento, leitura e escrita na escola;
- Criar condições para o atendimento com qualidade ao aluno com deficiência e àqueles com dificuldades diversas;
- Fortalecer o trabalho coletivo e as relações interpessoais na escola;
- Concorrer para a criação de uma cultura de reflexão da prática;

Tendo tomado a decisão de ficar um pouco mais no pátio coberto da escola e considerando de maneira dubitativa essa xícara de café que não se acaba nunca, alguns desses encontros de estudo coletivo me vêm à memória.

De certo modo, pode-se dizer que em cada um desses sábados de estudo (uma vez por mês), se desenrola a mesma “coreografia”. O encontro geralmente é marcado para as sete e meia. Aos poucos, profissionais da escola e membros da equipe de pesquisa se juntam na sala de informática. As reuniões ou encontros de estudo do sábado constituem uma oportunidade de exibição:

geralmente as professoras, assim como as pesquisadoras, cuidam muito da aparência. Esses tempos já representam, para a maioria das professoras, uma transição entre trabalho e fim de semana. Talvez seja para afirmar-se neste último tempo do lazer, da vida mais social, que elas aparecem geralmente com vestidos mais leves e sofisticados, mais bonitos, coloridos, com colares, brincos e braceletes. Como se este tempo, programado, obrigado, não fizesse realmente parte do universo do trabalho, não pertencesse verdadeiramente à escola pública. Naquela grande sala sem janelas, cada um se dispõe no grande círculo que começa à direita da mesa dos “palestrantes“, colocada paralelamente e bem perto do quadro negro, e que termina à altura da porta de entrada. Geralmente são entre trinta e quarenta pessoas que, assim, podem ocupar a sala. Depois de várias participações em momentos de estudo desse tipo, observei que sempre ocorre a mesma coisa: as mulheres da equipe de pesquisa (08) e a equipe de direção se dispõem na frente, enquanto as professoras se integram no grande círculo, no qual também os dois homens da pesquisa (Bento e eu) se colocam, jamais um ao lado do outro<sup>143</sup>. Por outro lado, geralmente as professoras se instalam no mesmo lugar, ao lado das mesmas colegas, ou, estrategicamente na frente das mesmas pessoas. Uma vez essa instalação feita, e em função do tema do dia, invariavelmente um membro da pesquisa ou, mais pontualmente, o diretor expõe, desenvolve um tema (ligado, como evocado acima, a certos aspectos específicos da inclusão ou, no caso da direção sobre um ponto particular da organização da escola). Essa modalidade de formação, tipo aula expositiva, demora até o momento muito esperado da merenda (pelas nove horas). Uma meia hora depois, geralmente se organiza o trabalho de reflexão, de aprofundamento do tema exposto, em pequenos grupos de quatro ou cinco profissionais enquadrados por um ou dois membro da pesquisa<sup>144</sup>.

O termo “enquadramento“ me parece apropriado, numa perspectiva foucaultiana, na medida em que remete ao aspecto disciplinar dos procedimentos de formação, em geral. Com efeito, esse tipo de organização cria uma relação de força

---

<sup>143</sup> Meu “papel” de observador das relações de poder-saber entre profissionais da escola e equipe de pesquisa, sempre me incitou a adotar essa estratégia de observação, assim, cômoda, de uns e outros. O fato de estar dentre o conjunto das professoras, fazia com que rapidamente se esquecessem da minha presença, deixando as pessoas mais à vontade para se expressarem ou comportarem.

<sup>144</sup> A média de participação dos profissionais da escola é geralmente de 2 ou 3 membros da direção e 15/18 professores. Do lado da pesquisa, em muitos desses momentos de estudo coletivos, assim como durante os momentos festivos, se encontra a quase totalidade dos universitários: 8/10 membros.

útil justamente durante esses momentos de trabalho em grupo. Essa divisão garante um melhor desempenho dos docentes e um acompanhamento na reflexão ainda mais eficaz porque os universitários dispõem de forte crédito de conhecimento e de saber-fazer. Como foi evocado por Foucault, faz parte dessas tecnologias de orientação do pensamento, de persuasão, de recolhimento das “confissões” (cujo papel importante, tanto na produção dos saberes quanto por seus efeitos de subjetivação, será abordado mais adiante). Faz parte dessas técnicas disciplinares para fixar os corpos no espaço e no tempo. Se se pode afastar mais facilmente num grupo maior; mais dificilmente se justifica e se assume um afastamento longo que jamais fica despercebido num pequeno grupo de trabalho. Além disso, o mediador do grupo facilmente faz a distinção entre quem está ou não envolvido. Esta mesma observação vale também para o lado mais convivial da disposição em grande círculo, mas que permite instantaneamente notar quem participa ou não da dinâmica de formação.

A respeito disso, exceto em alguns momentos de estudo ou de reunião, a participação dos docentes fica bastante limitada, e isso, não por falta de encorajamento a falar, por parte dos pesquisadores, pelo contrário. Vale a pena informar que os professores do ensino fundamental público de Fortaleza, além do seu tempo em sala de aula, têm de participar de dois sábados (manhã) de estudo, consagrados, geralmente à organização da vida escolar, ou para abordar certos temas específicos. Desde o início da pesquisa, foi combinado com os membros da escola que um desses sábados seria sistematicamente consagrado à formação contínua, sendo este tempo reservado à abordagem de problemas levados pelas professoras ou escolhidos pelo grupo de pesquisa.

Nesses encontros se evidenciam diversas maneiras de ser, frente à formação, por parte dos professores. Certos rituais de disposição no espaço (longe dos pesquisadores); certos sorrisos de convivência; certas cumplicidades afirmadas pela circulação de papezinhos informando certamente sobre as disposições do emissor; os suspiros que se escapam clandestinamente de certos peitos; certas propensões em contar, recontar compulsivamente as pérolas ou os elementos constituintes de um colar; certas contemplações prolongadas das unhas sabiamente pintadas, coloridas; certas verificações da maquiagem por meio de um espelho de

bolso; certas obsessões pela manutenção das dobras de um vestido ou de uma saia; o estabelecimento de uma lista de compras a fazer logo depois da reunião; etc., tudo isso expressa a riqueza das estratégias utilizadas para "matar" este tempo institucionalizado. Para certas pessoas, o silêncio pode equivaler, também, a uma maneira de não "pactuar com o inimigo", porque representa a imposição da inclusão, ou simplesmente por fidelidade à antiga diretora com quem esse compromisso na pesquisa foi estabelecido, e apenas com ela. Outras professoras, através do seu silêncio, quase sistemático, expressavam uma forma de submissão fascinada pelo saber universitário. Para escrever como Bourdieu, jamais o seu *habitus* de classe lhe teria dado a menor disposição para se engajar numa troca de idéia com os representante mais qualificados da pedagogia. Algumas raras professoras, sempre as mesmas duas, três, de vez em quando, se autorizavam a formular uma questão, raramente emitir um comentário, uma observação, e ainda menos um ponto de vista crítico. Esses momentos de formação coletiva sempre constituíram, para mim, tempos privilegiados de observação das relações, dos modos de encontro e desencontro entre profissionais da escola e equipe de pesquisa.

No pequeno grupo de quatro professoras que coordenei com uma outra colega, num sábado onde se preparava material para a "semana da arte" consagrada ao pintor Mirò, tínhamos por objetivo estabelecer as estratégias pedagógicas para integrar as obras e a vida do pintor catalão nas atividades escolares cotidianas. Tínhamos, então, de difundir certos saberes, saberes-fazer, uma certa verdade prática e teórica sobre a inclusão. Tratava-se, então, de ensinar a planejar as atividades pedagógicas, com vistas a favorecer a criatividade dos alunos, de forma cooperativa pelo viés do trabalho em pequenos grupos. Aproveitamos essa atividade de reflexão para estabelecer vínculo entre este tipo de organização, planejamento de atividades e o benefício que os alunos poderiam tirar disso numa perspectiva inclusiva. Minha colega e eu explicamos, demonstramos o interesse de tal articulação do trabalho para as crianças. Cada vez que possível, evidenciamos a ligação com a prática inclusiva e o ensino diferenciado. Ao longo desses meses de acompanhamento, nossa prática discursiva participou do aparecimento de novos objetos de saber na vida das professoras. Assim, a dimensão do aluno com necessidades educacionais específicas se materializou no horizonte profissional de algumas professoras. A reflexão sobre a utilização da obra de Mirò nos permitiu abrir



a discussão sobre a percepção da heterogeneidade da sala de aula. Pode-se escrever que, de um ponto de vista prático, a verdade que nós tentávamos difundir a propósito da construção de uma escola inclusiva estava centrada sobre: as questões de ensino diferenciado para atender às necessidades educacionais específicas de cada um dos alunos; as técnicas de gestão de uma sala de aula valorizando a heterogeneidade dos seus componentes; a necessidade de planejar as atividades educativas com vistas a gerir a diversidade dos alunos; a importância da organização da escola para torná-la lugar de acolhimento da criança com deficiência.

De que receptividade estava creditada nossa vontade de difundir aquela verdade? Percebemos o quanto essas quatro professoras não estavam envolvidas nessa questão do planejamento de atividades e nem pareciam particularmente desejosas de se apropriar dessa metodologia de trabalho, tão valorizada pelos pesquisadores. Às vezes elas nos observavam com um olhar surpreendido, dubitativo quando falávamos de diversificar os métodos de ensino, as abordagens metodológicos, de considerar não mais as crianças como um conjunto homogêneo a quem se aplica a mesma maneira de ensinar. De vez em quando, as quatro professoras trocavam olhares entre elas, se questionando, talvez, sobre o sentido do que estávamos explicando ou solicitando; mais provavelmente, buscando o assentimento da outra sobre esse tempo de formação que demora, sobre os constrangimentos que provoca essa pesquisa; talvez, também, para se dizer “que aborrecido, esse negócio!”. Apesar de falar a mesma língua, somos estrangeiros uns aos outros. Muitas vezes, tive a impressão de que algumas estavam ali contra sua vontade, vivendo uma forma de constrangimento a ser assumido com paciência. Vez por outra, uma delas se afasta um pouco para tomar um café ou dar um telefonema, trocar uma informação com uma colega. E o tempo passa para elas; passa para o pesquisador, também; mas não passa de mesma maneira e com os mesmos desafios... Na verdade, assim como vivenciei em outras circunstâncias, elas se colocaram num papel de alunas bastante passivas frente aos dois pesquisadores-professores voluntários. Senti que estávamos situados no papel dos que sabem e cujo saber é incontestável, em relação a pessoas que esperam receber tudo. Senti, também, que tinha um certo conforto para elas nessa atitude. Com efeito, se apresentando como as que sabiam poucas coisas sobre o tema do dia, elas se

poupavam e faziam trabalhar os pesquisadores no seu lugar. Observando os grupos dos meus colegas, percebi que o envolvimento relativo de uma parte das professoras estava ligado não somente ao próprio envolvimento dos pesquisadores, mas sobretudo à sua capacidade de liderança junto a elas. Na medida em que são sobretudo os pesquisadores que têm interesses e motivações em desenvolver o modelo inclusivo, certas professoras sabem que o tempo age em seu favor. Qualquer coisa, às onze horas, elas saiam da escola com o sentimento de ter assumido seu compromisso presencial do sábado letivo. Assim, se o pesquisador quiser ganhar um pouco a adesão das professoras, ele tem de desenvolver e utilizar tecnologias de persuasão tão diversas quanto a sedução, a liderança carismática, a força do seu próprio querer, certos modos de pressão sutis, sua autoridade enquanto universitário ou como profissional da pedagogia, sua fama ou sua posição na hierarquia da pesquisa, etc.

Temos uma ética da pesquisa, uma militância importante a favor da inclusão, um certo envolvimento em relação à escola pública; temos uma deontologia de pesquisadores que faz com que, apesar de desejarmos que as coisas avancem, não estamos aqui para impor, exigir, forçar a barra, mandar, impedir, proibir, violentar, agredir, menosprezar, negligenciar, etc. Estamos aqui, com elas, sim, para fazê-las refletir e falar sobre suas práticas pedagógicas. Não estamos aqui para deixá-las em paz; estamos aqui para difundir uma certa verdade. E, para isso, incitamos, encorajamos, provocamos, questionamos. Exercemos uma ação concreta, prática, insidiosamente insistente sobre as ações possíveis delas. Estamos aqui para orientar o pensamento; para corrigir o raciocínio; para calibrar os temas de reflexão; para guiar a reflexão; para acompanhar o procedimento de transição entre o antigo e o novo paradigma educacional; para favorecer a expressão; para suscitar uma emoção ou uma confiança sobre si; para sugerir alternativas; para distribuir dicas; para prescrever condutas; para aconselhar novas atitudes; para insistir sobre certos pontos; para chamar a atenção; para propor novas maneiras de fazer, pensar, considerar, contemplar, encarar, acolher; para argumentar certos pontos de vista; para comentar uma reflexão sobre a inclusão; para analisar as reações; para contar experiências bem-sucedidas; para convencer da legitimidade do que avançamos; para difundir um discurso; para valorizar um certo saber; para explicar uma dificuldade; para caracterizar um comportamento;

para fixar a atenção; para estimular as trocas; para limitar as propensões a se levantar da mesa; para monitorar ações formativas; para transformar as idéias preconcebidas; para mudar o olhar e as percepções; para apertar o desejo de trabalhar diferentemente. Na prática, estamos aqui para agir sobre terceiros.. Estamos aqui para tornar este lugar “habitável“, quer dizer acolhedor para a “diversidade“.

Se Foucault evoca muitas vezes a estreita relação que opera entre poder e saber, ele mostra também o quanto o poder - porque é carregado de positivities - funciona em estreita proximidade com a resistência. Assim, ele afirma (RABINOW & DREYFUS, op. cit., p.162):

o poder necessita de resistência como uma de suas condições fundamentais de operação. É através da articulação de pontos de resistência que o poder se espalha pelo campo social. Porém, é também através da resistência que o poder é rompido. A resistência é, ao mesmo tempo, um elemento de funcionamento do poder e uma fonte de perpétua desordem.

Estamos aqui numa situação de formação, de aprendizagem envolvendo adultos, eles mesmos confrontados cotidianamente com as situações de aprendizagem. Isso não deixa de gerar certas formas de dominação, servidas por um saber de verdade (pelo menos na mente dos que se responsabilizam por sua difusão), por uma verdade oriunda de uma ciência aplicada que se chama pedagogia, ou inspirada pelo construtivismo piagetiano. Qualquer que seja a fundamentação, a origem e a legitimidade do nosso referencial teórico, nossa situação de universitários, portadores de uma verdade que condiciona, implica uma mudança que vem de cima, abre espaços, bolsos, interstícios de resistência para que o poder dos terceiros se infiltrem e tentem bloquear, limitar, contrair, atrapalhar a máquina, a dinâmica, a inexorabilidade da mudança. Para isso, as professoras mobilizam também, várias técnicas de resistência: resistência passiva, inércia; apoio do grupo para contrapor a força de persuasão de pesquisadores que geralmente trabalham em grupo nos sábados; diversas estratégias de evitamento; impressão de que não sabem de nada ou não têm qualquer competência (o que às vezes reforça o pesquisador na sua impressão de potência); silêncio; impressão de obediência, de adesão, mas esquecimento de tudo logo depois; impressão de esperar tudo do

outro; talvez fazer tudo para que este lugar não se torne habitável demais... Parece-me interessante, aqui, trazer alguns trechos evocando a maneira como as professoras perceberam as relações de poder entre elas e os pesquisadores:

- Para a professora Lia, depende sobretudo da personalidade dos pesquisadores e esse poder está ligado ao conhecimento:

Acho que ainda tem... tem resistências em relação às professoras... eu me senti preocupada com a vinda do grupo de pesquisa... eu também, acho, que depende do núcleo (de pesquisa)... a maneira de se relacionar, né?... depende muito dos membros do grupo... da sua maneira de fazer sua pesquisa... eu vejo que o poder delas é mais o poder do conhecimento... tem um poder por causa do conhecimento mesmo.

- A questão do olhar fica recorrente para a professora Érika e outras:

Eu não gosto muito de alguém me observando não, porque é como se eu tivesse ainda lá no começo... começando, que tinha gente me observando, avaliando, escrevendo sobre mim. Eu me sinto assim meio tímida com isso, sabe? E eu, na verdade, não fui contra o grupo de pesquisa, até então eu não sentia necessidade, porque eu nunca tive alunos assim na minha sala, eu não sentia necessidade de ter esse acompanhamento;

- Por parte da professora Daniela:

Eu acho assim: no início o pessoal tinha medo, assim, de mostrar aquele lado, medo de errar, né? Que fosse ser criticado... hoje em dia, não... o povo, já entende que o grupo está aqui, é pra ajudar, não é para julgar... ele está ali; se de repente... se você erra, é bom porque, aí, você vai procurar fazer o certo; você vai ser orientado a fazer bem direitinho, né? Não é que ele vai dizer assim: você errou! Não, você tá errando, não. A gente vai percebendo, tá entendendo? O grupo está aqui pra ajudar a gente, para perceber o que nós não estamos fazendo correto, o que poderia ser melhor; é isso que eu queria dizer... Está muito bom, eu tô gostando.

- A professora Fátima relaciona esse poder às necessidades de pesquisa próprias aos universitários e evoca, com certa insistência:

então sempre teve essa questão e a questão de poder, de impor, não sei se era bem isso de impor, mas achava muito interessante porque às vezes assim você fica do lado, você está chegando num grupo, quer colocar um trabalho, porque há necessidade de vocês não é só pra ajudar a escola, embora acaba ficando um ajudando o outro não é? Vocês também precisam daquilo ali porque é o que vocês estão estudando, estão pesquisando precisa ser aplicado ser colocado, e assim às vezes você pode chegar e ser aceito ou não no grupo. Mas, tem certas coisas que ainda ficam... você fica é; tem que estar martelando né? A maneira de impor aquela constância; essa questão dos cantinhos, até a gente chegar e começar a fazer os cantinhos, né? Não foi simplesmente chegar e mostra que é bom, e a gente: ah esse é bom, então vamos fazer. Mas, tinha a insistência: ah não estão

fazendo, vamos cobrar. Então, você acaba fazendo, né? Mas, eu acho que ajudou muito... as pessoas que eram resistentes foram quebrando a resistência.

- Para a professora Vanessa, evocando comentários de terceiros:

nessa escola não tenho essa experiência... não tive, né? Com o grupo... mas, em relação aos comentários de colegas, já... comentários assim... dessa vigilância aqui na escola... porque está assim: muito de cobrança... as pessoas vão pra salas, né?... Observando... fazendo aquelas críticas... eu... realmente... as colegas... já ouvi comentários, né?... em relação a isso... mas para mim é diferente... porque eu não tenho, né (crianças com deficiência)?... Eu tenho uma outra visão, né, eu sei... não passam, porque não tenho aluno especial, né?

Escolhi o exemplo de encontro de estudo, dentre outros momentos, porque me parece bastante representativo da dinâmica que prevalecia nesses momentos de estudo e de formação. Mostra que se existem efeitos de dominação, pelo saber, pela transmissão de normas de competência ou de funcionamento, das “boas práticas“, pelo domínio de um saber-fazer pedagógico e/ou de técnicas disciplinares, pela sedução intelectual, tudo isso, num constante jogo de adaptação, de recriação e de “bricolagem” das definições, favorece também efeitos de objetivação que colocam em luz certos objetos de conhecimento (a “prática inclusiva”, por exemplo, a “diversidade”, o “ensino diferenciado”, a “gestão”, o “planejamento”, etc.) que os professores desconheciam antes. Mas os efeitos de disciplinarização pelo controle dos espaços e tempos formativos, pelas práticas discursivas e de normalização dos novos rituais pedagógicos inclusivos (gestão da sala, planejamento, etc.) que acompanharam a emergência desses novos objetos durante a terceira etapa do acompanhamento<sup>145</sup> favoreceram também o objetivação de novos sujeitos de investigação: “docente tradicional” versus “professor construtivista”; “professor resistente” versus “professor inclusivo”.

Certas passagens do Relatório Técnico para o PROESP/CAPES ilustram, através da sucessão de modos de acompanhamento, o quanto apesar de serem especialistas em pedagogia, os peritos tinham constantemente de passar por uma forma de “bricolagem” das definições desses novos objetos e sujeitos; novos, tanto para a maioria dos pesquisadores, quanto para os próprios professores que, enquanto estavam levados a questionar suas práticas, estavam frente a um novo

---

<sup>145</sup> “Acompanhamento mais dirigido”, assim como foi definido pela própria pesquisa e que se desenvolveu de

espelho avaliador da sua identidade profissional, tornada difusa, incerta pelos pesquisadores. Ao mesmo tempo, vamos ver mais adiante que esse processo complexo, disciplinar e objetivante, normalizador das práticas e subjetivante vai favorecer a emergência de novos modos de subjetividade. Por enquanto, ao termo de muitos acertos e erros, *os membros da equipe de gestão manifestaram uma maior compreensão sobre a inclusão e se mostram proativos nos procedimentos de transformação da escola* (Relatório Técnico PROESP, p.30). Se, como evocou a coordenadora do projeto no início deste estudo etnográfico, eles tinham uma idéia bastante precisa, a ser aplicada, do que significa uma escola inclusiva - o que os colocava mais numa posição de experts - o confronto com a configuração singular do contexto da escola os levou a reconsiderar, questionar, esses conhecimentos e a desenvolver outras estratégias de investigação, o que os colocava numa posição de pesquisadores, quer dizer de tentar iluminar um problema. Quanto mais a gente se esforça para apresentar algo como “bom” para alguém que nunca o escolheu, mais nossa capacidade de difundir a verdade repousa sobre nossos recursos pessoais de persuasão, de sedução, pelo discurso, e de negociação com a nossa subjetividade, também tornada difusa, incerta, pelas resistências dos profissionais; pela resistência da própria realidade a se encaixar no modelo interpretativo já pronto; pela imanência mesma das relações de poder saber que não deixa de gerar toda prática social e que faz com que, sempre, algo escape.

Se os regimes de verdade difundidos pelo grupo de pesquisa contribuíram para produzir vários efeitos de objetivação, tornando visíveis novos sujeitos, a vontade de saber a verdade (sobre os profissionais) que os acompanhou favoreceu também a emergência de novas subjetividades. Vejamos, agora, como o acoplamento série de práticas/regime de verdade forma um dispositivo de saber-poder produtor de tecnologias do eu e de várias estratégias de apropriação dos discursos por si mesmo, por parte de certos professores.

### 3. (Fazer) falar a verdade

O Relatório Técnico PROESP (p.31) nos informa que um quarto modelo de acompanhamento surgiu das ações dos pesquisadores. Chamado de “acompanhamento colaborativo”, ele se funda mais sobre a expressão dos próximos atores e cobra a tomada de decisões coletivas quanto à elaboração e à aplicação dos procedimentos de mudanças. Este modelo é associado ao modelo de acompanhamento sócio construtivista cuja estruturação se caracteriza por uma forte propensão a fazer falar e fazer refletir sobre si mesmos os profissionais da escola. Um documento interno elaborado pelo professor Bento nos informa que as condições de efetuação desse modelo passam por:

- apoiar-se nas experiências pedagógicas dos “atores acompanhados” (professores);
- que esse acompanhamento deve necessariamente originar aplicações em sala de aula;
- essas aplicações serão o objeto de observações por parte de outros colegas e de um pesquisador acompanhador;
- este último deve se assegurar do interesse de cada um dos professores em se engajarem ativamente e sem constrangimentos na experiência;

Este tipo de acompanhamento está composto de várias etapas nas quais o sujeito acompanhado sempre fica convidado:

- a falar sobre si mesmo, através das suas experiências anteriores ou a recordar-se das experiências de ensino diferenciado vividas em sala de aula;
- a identificar as principais estratégias de ensino diferenciado que executou em sala da aula e explicar porque as utilizou;
- a dizer se ele considera que as atividades e as estratégias utilizadas estão respondendo às condições de um ensino diferenciado e a justificar sua Resposta;
- a estabelecer um balanço sobre os resultados da sua aula diferenciada e referenciar as técnicas que deram certo ou não;
- através disso, o acompanhador não deve recriar induzir ou favorecer e manter a “emergência do desequilíbrio” provocado por esse exercício de introspeção,

Na *História da sexualidade I - A vontade de saber*, Foucault se mostra particularmente interessado pelo papel da ciência e sua relação com as tecnologias de confissão, a produção da verdade e o poder. Através dessa vontade de saber que se apóia sobre os procedimentos científicos, ele explica, segundo Rabinow e Dreyfus (op. cit., p.192), como:

o indivíduo tornou-se um objeto de conhecimento para si mesmo e para os outros um objeto que fala a verdade sobre si mesmo, a fim de se conhecer e de ser conhecido; um objeto que aprende a operar transformações em si mesmo. Essas são as técnicas que ligam o discurso científico às tecnologias do eu.

Este procedimento científico de produção de saber e de subjetividade não fica em exterioridade com as relações de dominação inerentes a qualquer processo de aprendizagem. Se existe uma certa aproximação com as tecnologias disciplinares<sup>146</sup> que vimos em ação acima, a grande diferença, agora,

é que o sujeito moderno não é mudo; ele deve falar. Foucault procura mostrar a relação entre estes dois tipos de tecnologias, a maneira pela qual estão integrados numa estrutura complexa de dominação. Mais uma vez, para Foucault, o poder não é uma violência estrita ou pura coerção, mas a interação de técnicas disciplinares e tecnologias do eu menos óbvias

O tipo de acompanhamento que vai ser privilegiado se caracteriza por um conjunto de técnicas disciplinares e tecnologias do eu que, aos poucos, como vamos perceber, vão favorecer a subjetivação de certos tipos de profissionais na escola. Além das técnicas disciplinares e da difusão de normas através do discurso sobre o

---

<sup>146</sup> É importante que fique claro que, para Foucault, se assistimos a uma sucessão de tipos de poder (Poder soberano, Poder disciplinar, Biopoder, Poder de controle) ligados a certas épocas e certos tipos de sociedades, isso não significa que um tipo de poder e as tecnologias que privilegia (técnicas disciplinares, por ex.) substituam definitivamente o precedente. Assim, segundo Foucault e seus sucessores, estamos vivendo (segundo os autores) numa sociedade de controle, de empresa (com o modelo do *"homem de negócio"* ou do *"empreendedorismo de si"*) ou de serviço. Mas em nossa sociedade atual circulam indistintamente, em graus e intensidade diversos, e ao mesmo tempo, o Poder Soberano (ou jurídico-político que faz com que a "inclusão" seja fundamentada sobretudo no registro do direito, e em consequência disso, obedeça à medidas jurídicas, legislativas de tipo soberano), que se apóia sobre as disciplinas (ciências médicas, psicologia, pedagogia, etc., as quais estabelecendo os processos de normalização: como se especifica o que é deficiente?) e medidas e controle. Assim, na sociedade neoliberal que é a nossa, pode-se estabelecer, a partir de Foucault, que na "educação inclusiva" circulam elementos referentes a uma normalização disciplinar, elementos referentes a uma normalização biopolítica (ou seja, uma normalização por regulamentação). Além disso, essa "educação inclusiva" constitui também um analisador interessante da forma de governamentalidade que é a nossa cada vez mais e que se caracteriza por o "esvaziamento" da política, no sentido de que se exclui cada vez mais os indivíduos que não são *experts* das decisões relativas à política pública, à "polis". Fala-se, então, utilizando palavras, expressões de natureza universalistas, essencialistas (a "diversidade", a "qualidade", a "igualdade", etc.) como se tratasse de um dado "natural", inscrito bio geneticamente em cada ser humano e sem conexão nenhuma com a história, as lutas e negociações sociais permanentes, a imanência das relações de poder saber em ação em qualquer comunidade humana. Este esvaziamento da política, apresentado como uma busca da harmonia, da paz, da felicidade humana calibrada, está fundamentado sobre uma vontade de controle, de segurança e



“profissional inclusivo”, que já descrevi anteriormente, este tipo de acompanhamento vai criar e desenvolver várias tecnologias do eu que se organizam em torno de duas modalidades: o exame e a confissão. Essas duas modalidades de poder funcionam geralmente complementarmente e constituem *as principais tecnologias para as ciências subjetivantes* (RABINOW e DREYFUS, 1995, p.196), das quais participam a pedagogia. Veiga-Neto (1995, p.40) se refere às próprias reflexões de Foucault para nos fazer melhor entender essa complementaridade:

Já na década de 80, Foucault vai agregar, ao disciplinamento, as tecnologias do eu - naquela dimensão *ser-si* que constitui seu terceiro domínio - e nos dirá que para compreender a genealogia do sujeito moderno tem-se que compreender "*a interação que se produz entre os dois tipos de técnicas*" (FOUCAULT, 1994c, p. 171), a saber, as técnicas de dominação e as técnicas do eu. Se a disciplina tem importância capital nas prisões, asilos e escolas, para um entendimento mais global da arte de governar as pessoas - e de as próprias pessoas se autogovernarem - é preciso pensar, também, nas tecnologias do eu, instituídas em parte nas práticas escolares (mas também em outros locais). Assim, o poder disciplinar não é todo o poder, pois o poder que se engendra como resultado da disciplinaridade - principalmente naquelas instituições que citei acima - não abrange todas as possibilidades com que as ações de uns interferem nas ações de outros. "O poder não é a disciplina; a disciplina é um procedimento possível de poder." (FOUCAULT, 1994c, p.590).

Antes de apresentar alguns exemplos dessas tecnologias do eu, me parece interessante esclarecer esse conceito foucaultiano através das explicações do próprio filósofo, citadas por Besley (2007, p.68):

As tecnologias do eu são: operações em seus próprios corpos e almas, pensamentos, conduta e maneira de ser que as pessoas fazem ou por conta própria ou com a ajuda de outros para transformarem-se a fim de atingir um estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade.

Do seu lado, Rose (1989, p.240) demonstra o quanto essa tecnologia do eu cuja origem se confunde quase com a Inquisição se desenvolveu, até constituir uma forma de vade-mécum científico contribuindo à afirmação das nossas identidades pessoais ou profissionais:

A medida que a confissão se tornou secularizada, uma variante de técnicas surgiu na pedagogia, na medicina, na psiquiatria e na literatura, como o destaque sendo dado à psicanálise ou a "cura pela fala" de Freud. Desde Freud, a forma secular de confissão pode ser considerada como algo que foi "cientificizado" por meio de novas técnicas de normalização e

---

poderosíssimas relações de poder e de saber nas quais cada vez mais os experts ocupam um papel importante.

individualização que incluíam as codificações clínicas, exames pessoais, técnicas de estudo de caso, a documentação geral e a coleta de dados pessoais, a proliferação de esquemas interpretativos e o desenvolvimento de um conjunto completo de técnicas terapêuticas para a “normalização”. Tais técnicas, por sua vez, “obrigam-nos” a ser livres à medida que a auto-inspeção e novas formas de auto-regulação substituem o confessional. Essa nova forma de confissão é uma afirmação de nosso eu e de nossa identidade, envolvendo “procedimentos de individualização contemporâneos” que “nos ligam aos outros no exato momento em que afirmamos nossa identidade.

Várias das tecnologias do eu que vou apresentar contribuíram, afinal de contas, para ligar as professoras com os pesquisadores no exato momento em que afirmaram sua identidade.

### **3.1 (fazer) Falar a verdade sobre se através dos grupos focais**

Os grupos focais são definidos no Relatório Técnico PROESP (p.42) como *um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal*. A utilização dessa tecnologia de confissão esteve integrada ao corpo geral da pesquisa e às suas expectativas, *tendo como objetivo captar, a partir das trocas realizadas com o grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e relações de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou o questionário*. A efetuação dessa tecnologia está motivada por uma verdadeira vontade de saber.

Tendo desistido deste café frio, estou agora agitando o conteúdo que sobrou no fundo da xícara. Algumas imagens afloram na minha memória com a agitação circular e quase hipnótica do líquido preto:

Quando todos os pesquisadores chegaram, nesse dia, para proceder aos grupos focais, reinava, como sempre nesses casos, uma grande efervescência, tanto na própria escola, quanto no seio do grupo de pesquisa. Para nós, tratava-se de recolher informações relevantes a fim de avaliar o impacto das nossas intervenções na escola e de alterar, caso fosse necessário, as orientações pedagógicas e de formação que tínhamos estabelecido. A excitação palpável que

percorria os pesquisadores se opunha a certa tensão entre as professoras. Constituímos três grupos de professoras que dividimos entre nós segundo um protocolo que tínhamos decidido anteriormente durante nossas reuniões semanais. A definição desses grupos obedecia a critérios precisos: assim tinha o grupo dos gestores da escola, o grupo das professoras acompanhadas diretamente pela pesquisa e o grupo das que participavam dos momentos de estudos coletivos, mas sem se beneficiar do acompanhamento formal dos pesquisadores. Com duas colegas fizemos<sup>147</sup> entrar as professoras do ensino fundamental sob acompanhamento. Uma delas dirigiria as trocas; a outra e eu seríamos observadores, anotando atitudes e comentários paralelos, ou certos constrangimentos por parte das observadas. A cada uma delas foi distribuído uma forma de colar feito de uma corda e de um papelzinho com os seus nomes, pois esta sessão seria filmada. Quase todas colocaram o colar, com evidente má vontade, mas sem saber realmente como reagir à essa orientação técnica; notei que o fato de serem filmadas, também provocava certo desconforto. Só uma professora não colocou o colar. Além da câmara de filmagem utilizamos gravadores para poder efetuar depois o trabalho de transcrição e de análise das “confissões públicas”. A grande maioria das questões (sete) tinham a ver com os impactos da pesquisa sobre as mudanças de práticas dos profissionais.

Este tipo de tecnologia de auto-investigação pela confissão pública orientada por especialistas, evidencia nitidamente as relações de forças em jogo na busca da informação sobre si e com a ambição de fazer cada uma das professoras aparecer com a sua identidade, na sua forma de subjetividade em relação à pesquisa. Na verdade, a situação parece um pouco estranha: professoras no seu próprio lugar de trabalho, talvez na sua própria sala de aula, têm de confessar como receberam a pesquisa, os saberes e técnicas trazidos por ela; de expressar se se sentem envolvidas ou não no ensino inclusivo; de explicitar sua forma de engajamento nela, etc. Por outro lado, é interessante apontar que esse tipo de tecnologia promove também a pesquisa mesma, na medida em que todas as questões estavam ligadas a seu envolvimento na escola e às transformações que nela provocou. De certo modo, a tecnologia de confissão reforçava a identidade dos

---

<sup>147</sup> Particpei das duas sessões de grupos focais que foram feita no meio e no fim da pesquisa.

pesquisadores como “promotores do ensino inclusivo/diferenciado” enquanto confirmava na sua forma de subjetividade aquelas que tinham encontrado interesses na experiência e aquelas que permaneceram reservadas, distantes ou abertamente oposta ao projeto. Se algumas delas expressaram claramente seu posicionamento a favor da pesquisa, outras adotaram estratégias de evitamento do olhar, ficaram calada ou optaram pela ausência (quando tinham compromisso com outra escola).

Essa tecnologia remete também, através do trabalho de (re)interpretação que ela vai provocar depois, por parte dos peritos, ao que Foucault chamava de hermenêutica: *disciplina que lida com o significado profundo necessariamente escondido do sujeito, e, contudo, acessível à interpretação e que ocupa agora um dos polos das ciências do homem* (RABINOW & DREYFUS, 1995, p.198). Besley (2007, p.75) nos informa mais sobre os procedimentos envolvidos - que lembram as técnicas dos grupos focais - e como eles contribuem para o autoconhecimento:

Em *The history of sexuality* (Foucault, 1980a) aponta para as técnicas do exame e da situação confessional ou terapêutica, em que se pede à pessoa que fale sobre sua psique ou emoções a um padre ou terapeuta, que, como especialista tanto em observação como interpretação, determinava se a verdade, ou uma verdade subjacente de que a pessoa não estivesse ciente, havia sido expressa. Acessar o eu interior ou a “verdade” é algo facilitado pelos profissionais das ciências psi ou pelas profissões de assistência/ajuda (padres, doutores, psiquiatras, psicólogos, psicanalistas, orientadores/conselheiros, etc.) que podem administrar certas “tecnologias” para falar, ouvir, gravar, transcrever e redistribuir o que é dito, tais como examinar o consciente, o inconsciente e confessar os pensamentos, sentimentos, atitudes, desejos e motivos mais íntimos sobre o eu e as relações com os outros. Eles podem exercer seu conhecimento de especialista para reinterpretar e reconstruir o que uma pessoa diz. Contudo, ao ganhar essa forma de autoconhecimento, a pessoa também se torna conhecida para os outros envolvidos no processo terapêutico. Isso pode, por sua vez, constituir o eu.

Outras tecnologias utilizadas pelo grupo de pesquisa vão neste mesmo sentido: fazer falar para conhecer melhor e, empreendendo isso, contribuir para emergência dos sujeitos de uma prática discursiva e de poder saber.

### **3.2 (fazer) Falar a verdade sobre si através das práticas de avaliação**

Em diversos momentos da pesquisa, os universitários precisaram empreender um balanço das suas atividades junto às professoras e conhecer melhor

os pontos “frágeis”. Foram elaboradas as três escalas de avaliação seguintes e, de novo, o Relatório Técnico PROESP nos informa sobre as suas finalidades:

- **Escala 1:** *de avaliação de competências de base do professor:* enquanto instrumento de avaliação que permitisse traçar o perfil das competências de base dos professores a fim de orientar o acompanhamento destes profissionais com a maior clareza possível. Promovendo melhorias no campo dessas competências, teríamos a base sobre a qual se desenvolveriam as estratégias de ensino adaptadas à heterogeneidade dos alunos.

- **Escala 2:** *de avaliação de competências da gestão:* se apresenta como um conjunto de referências criadas para apoiar as escolas no processo de inclusão através da avaliação das suas competências de organização administrativa; em termos de promoção de processos de ensino-aprendizagem numa perspectiva inclusiva; e em termos de facilitação dos processos de comunicação e interação entre grupos constituintes da escola. O procedimento de Resposta incluía a auto-avaliação dos gestores e a avaliação dos pesquisadores em relação às ações da gestão para a inclusão.

- **Escala 3:** *de avaliação do ensino diferenciado:* concebida para avaliar o desenvolvimento de práticas de ensino diferenciado na sala de aula. Permitia ao docente implicado na pesquisa estabelecer, em um contexto de acompanhamento profissional, um diagnóstico preciso e matizado sobre o estado de suas práticas de diferenciação de ensino e de atribuir-se objetivos pessoais de transformação de suas práticas.

Com algumas diferenças entre elas, essas três escalas que mobilizam, ao mesmo tempo, o olhar de terceiros (os pesquisadores procedendo a sua própria avaliação) e o processo auto-reflexivo, mobilizando, como nos outros exemplos dessa sessão, uma tecnologia próxima do exame de consciência por parte dos professores. Como já evoquei, todas essas tecnologias têm por origem o exame de consciência e a relação confessional com o padre, com o pastor da Pastoral cristã, evocado por Foucault, que tinha de desenvolver estratégias, tecnologias de poder a fim de melhor conhecer os membros do seu rebanho. A transposição moderna disso

provoca um efeito, ao mesmo tempo, de objetivação em relação ao trabalho, envolvimento do profissional no seu trabalho, e de subjetivação, pois, falando de si, buscando no fundo de si a fonte dos seus erros, ele aparece tanto ao olhar de quem orienta, aplica este exame, com determinadas finalidades, quanto como forma de subjetividade orientada pelo sistema de norma em vigor no processo de exame. Sujeito oriundo de uma experiência subjetivante (a auto-avaliação, fala sobre si, auto-confissão na frente do formulário que tem de preencher), é da sua “alma” (envolvimento dele na experiência educativa) que vai tomar consciência, sendo ela dirigida por terceiros (por um processo de normalização disciplinar), mas sendo também ponto de encontro consigo. Parece-me que é um pouco isso que me explicou a professora Carla durante uma entrevista:

as coisas são construídas a partir dos nossos diálogos e aí é onde está o ponto fundamental da questão de nós buscarmos a nova característica do profissional... desse novo profissional da educação, né ? E precisamos transmitir, precisamos propagar esse novo profissional que o grupo está nos dando essa oportunidade de ser...

### **3.3 (fazer) Falar a verdade sobre si através da análise da prática**

No quadro do acompanhamento definido no ano de 2007, certos pesquisadores passaram a acompanhar três grupos de professoras constituído cada um por três docentes. Essas docentes atuavam ora como regentes da própria sala de aula, ora como observadora da prática de uma colega conjuntamente com um pesquisador e com as duas que não davam aula. Assim, cada uma em sua vez, as professoras dos trios ministravam suas aulas em suas salas e recebiam suas colegas e a pesquisadora envolvida em datas agendadas. As observações feitas sistematicamente sobre cada uma das professoras em ação, na perspectiva do ensino inclusivo, faziam objeto de reflexão e de análise posteriores. Segundo o Relatório Técnico PROESP, assim,

sob a nova formatação, as intervenções de acompanhamento assumiram explicitamente como base epistemológica a fundamentação sócio-interacionista, baseada na colaboração direta entre pares na realização das observações e análises sobre a prática pedagógica.

Essa tecnologia do eu, combina técnicas disciplinares (fixação das pessoas no espaço e no tempo, obedecendo a um certo protocolo, etc.), apoio sobre

normas pedagógicas de práticas, tecnologia de confissão (falar detalhadamente da sua prática), de subjetivação (falar de si como sujeito de uma experiência, falar de si, então, como “professor inclusivo”) e poderosa tecnologia de exame/correção (pela avaliação: visibilização das práticas “fracas”, em referência a um certo modelo, a uma certa norma; trabalho de correção, adestramento de si através da correção da sua prática). Como expressa a professora Clébia, o olhar do outro, a observação provoca certa tensão:

Eu ficava tensa... no início, olha... É difícil, não é uma prática, não é uma rotina, não fazia parte da nossa rotina, né ? Então assim quando, hoje é o dia da observação, olha, parece que os hormônios aceleravam... eu sou um pouco agitada, eu ficava tensa, não vou negar...

A professora Lia comenta sua experiência nos grupos de análise da prática e como, apesar do sofrimento vivido no início, essa tecnologia tem um pouco valor de catarse e contribuiu para iniciar uma transformação pessoal:

Acho que o grupo da escola Ferreira ficou agoniado com o grupo de pesquisa... porque a gente fica com medo, né ?... a gente se sente observado, né ?... porque é um pouco constrangedor... a gente se sente observado, analisado... a gente vai avaliar a prática, né ?... mas aos poucos, comecei a perceber a importância de ser avaliada... de receber a avaliação... antes, a gente tinha medo da avaliação dos colegas... agora quando a gente está com o grupo de estudo, no primeiro tempo, todas as professoras observam sua aula, e em segundo tempo, elas dão uma avaliação... como foi... todo mundo dá sua opinião... do que ela achou... do que é melhor mudar, né ?... mas comecei a perceber o quanto é importante esse processo de avaliação... isso ajuda muito... e também, acho, faz a pessoa melhor... estou começando a ver as coisas de maneira diferente... as dificuldades... a ser paciente... a sensibilidade muda...

### **3.4 (fazer) Falar a verdade sobre si através da catarse de grupo**

Se o empreendimento de mudança da escola numa perspectiva mais inclusiva se deu essencialmente pela formação profissional contínua, no decorrer dessa última etapa de acompanhamento se evidenciou, para os pesquisadores, a necessidade de promover ações em torno da formação pessoal. O Relatório Técnico PROESP, nos informa (p.58) que, *para atender o eixo de formação pessoal foram realizados encontros voltados ao desenvolvimento da afetividade e das relações*

*interpessoais entre os professores e entre professores e alunos.* Essa formação (que se deu sob a forma de uma “dinâmica de grupo”) foi conduzida por um psicólogo, professor da Universidade Federal do Ceará, e contou com a participação do grupo de pesquisa todo e de quase todos os profissionais da escola. As atividades aconteceram nos sábados de manhã, no primeiro semestre de 2007, e findaram com o último encontro do grupo da pesquisa encerrando a experiência na escola, em fevereiro de 2008. Assisti o primeiro tempo dessa formação.

Naquele sábado de manhã reinava uma grande excitação pois cada um tinham a impressão, certamente, de que algo de novo ia acontecer. Algumas professoras já conheciam essas técnicas de expressão corporal, de relaxamento, efetuadas com o objetivo de libertar as tensões entre as pessoas e favorecer uma outra forma de comunicação. Havia bastante apreensão por parte da maioria dos participantes também. Depois de se ter retirado todas as cadeiras da sala de informática, todo mundo foi convidado a entrar e colocar-se num grande círculo, cada um dando a mão aos seus vizinhos. O ritual de cada atividade é o mesmo: disposição em grande círculo, de mãos dadas, com um fundo musical suave, visando o mesmo objetivo. Trata-se de constituir múltiplas oportunidades de se aproximar uns dos outros, de trocar palavras o mais espontaneamente possível, olhar-se nos olhos, perceber-se de outra maneira, dar de si mesmo, verdadeiramente. Aliás, as atividades propostas neste dia vão seguir uma certa progressão, permitindo passar, no início, de uma certa distância, até uma grande proximidade física e a trocas intensas pelo viés de olhares. A medida que as atividades se desenvolvem a tensão aumenta, uma certa verdade dos contatos e das palavras se impõe. Temos de enviar mensagens (positivas se for possível) “telepáticas” ao nosso vizinho da frente; temos de improvisar uma pequena poesia espontânea expressando, supostamente, nosso estado de espírito do momento e nosso prazer de estarmos convivendo juntos na pesquisa; temos de ser “verdadeiros”, de falar a verdade pelas expressões do corpo, pelos olhares, pelas pressões das mãos, pelas palavras armadas de poesia, de harmonia, desarmadas das tensões profissionais cotidianas. Muitas lágrimas saíram de alguns olhos; muitos risos nervosos se espalharam no ar quente e saturado de emoções; muitas efusões erotizaram, pela primeira vez certamente, esse ambiente escolar que, neste dia, ficou habitado, por um tempo; tornou-se lugar de alguém. Tínhamos de falar de nós



mesmos, e de verdade. Pelo menos foi o objetivo dessa formação pessoal cujo poder subjetivante que se esconde nas dobras suaves dos sorrisos e das piscadelas não escapa a ninguém. Aliás, se muitas pessoas se envolveram com uma grande sinceridade, com muitas manifestações afetivas, com o coração, pode-se dizer, as lutas internas e as tensões circulando na escola nunca desapareceram. A dinâmica coletiva ajudando (é a poderosa força desse tipo de atividades), alguns a baixar a guarda, certos distanciamentos interpessoais diminuíram, mas ainda se manifestando por estratégias de agrupamentos entre próximos, entre pares do mesmo bordo...

Esta tecnologia do eu envolve uma forte carga afetiva, por um verdadeiro efeito de catarse sabiamente manipulado pelo especialista que possui o poder de fazer emergir a expressão da subjetividade alheia. Trata-se, através dessas técnicas de corpos, mas que são também técnicas disciplinares, codificadas, normalizadas, de orientar as ações alheias em direção a certos fins, de uma certa mais-valia “produtiva“, em termos de relações mais inclusivas, mais colaborativas entre todos, facilitadas por um processo de erosão das tensões - pela catarse. Trata-se, em continuidade com todas as outras tecnologias do eu, de favorecer a emergência para si mesmo e terceiros do tipo de profissional que todas as ações desenvolvidas sugeriam. Trata-se de organizar “*a conduta da conduta*” (Gordon in Burchell et al., citado por Marshall (1994, p.28-29),

ou uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser sujeitos.

Antes de abordar a conclusão desta parte etnográfica, me parece conveniente colocar reflexões de algumas professoras sobre a transformação da sua prática, transformação que dá a ver, também com os modos de discursos sobre si mesmo e a maneira de falar de si enquanto sujeito de uma experiência visando a transformação de um estabelecimento em escola inclusiva.

A professora Carla permite-nos percebê-la como um sujeito marcado por uma forte dimensão ética:

Então, dentro dessa perspectiva de tudo que o grupo nos traz, sempre nos acrescenta, a gente já até fica imaginando... como já conversamos entre colegas, e quando o grupo sair, nós vamos estar fortes, nós vamos estar preparados, né ? Porque o grupo, ele tem essa capacidade e consegue realmente nos preparar, para sabermos assumir esses nossos papéis dentro da escola, essa nossa função, sobretudo de conscientização, porque se nunca parte da consciência humana, claro que não teremos resultado né?

Num registro totalmente diferente, a professora Camila se apresenta como sujeito de uma experiência que transformou sua relação pedagógica com as palavras e as letras:

Eu estou começando tudo hoje... É que eu estou vendo que está bem diferente né? Assim a maneira de leitura, de escrita que eu mudei... eu mudei praticamente tudo né? Foi uma coisa, bem, eu não sei... Mas eu sei que eu não sou mais a mesma, entendeu? Tá tudo mudado mesmo. Na sala de aula, quis trabalhar com textos, trabalhar com palavras, que eu trabalhava com muitas palavras soltas, letras né? Eu já trabalho com textos, trabalho com poesias, palavras dentro do texto... esse tipo de atividades que eu não tinha costume... que eu nem sabia como trabalhar né?

Aconteceu um pouco a mesma coisa com a professora Elena, mas dessa vez com a brincadeira:

Claro, houve uma mudança, hoje eu não trabalho mais como eu trabalhava há uns dois anos atrás, um ano atrás a gente mudou mesmo... antes, mesmo sendo no jardim (infantil) eu não brincava muito com os meninos... quase não brincava, na realidade. Trabalho com os grupos, agora é trabalho diversificado né? Cantinhos : cada um no seu cantinho que escolheu; trabalham com a arte, com a própria brincadeira... a própria forma diferente de trabalhar com a linguagem que eu estudava diferente... Antes, a gente conhecia, mas não fazia, e quando fazia era pouco limitado... a própria brincadeira, eu sabia que era importante, que era legal fazer, mas era raramente que eu usava a brincadeira, né ? Então, vocês vão fazendo e aos poucos tentando e aí pronto... hoje a minha aula nunca deixa de ter a brincadeira... Se não tiver, os meninos já cobram... que eles já sabem... já faz parte da rotina deles. Então foi toda uma mudança assim que gerou... pelo menos pra mim. Essa maneira não é mais fácil do que a outra maneira não. É mais trabalhosa, é mais trabalhosa né? Muito mais, mas eu vejo que é uma coisa que eles aprendem mais, que eles ficam mais soltos, mais felizes... e eles são felizes, eu também fico, entendeu? Mesmo que tenha que trabalhar mais, mas eu estou vendo que é o caminho certo. Então, é mão na massa, né? Tem que ser né?

A professora Fernanda se apresenta como sujeito que pouco foi influenciado pela pesquisa, apesar de lamentar que esta não tenha levado em conta as dificuldades dos seus alunos:

A minha prática, ela mudou pouco, mas quando a B. falou em fazer grupo,

fazer círculo, fazer trabalho individual, como hoje faço trabalho individual... isso, já fazia, já trabalhava com círculo... são coisas que já fazia... mas ela também me ajudou bastante porque eu tenho deficiências de aprendizagem na sala e aí ela me norteia... como devia fazer... e nesse aspecto, aí, ela me ajudou bastante, né?... porque inclusive, tenho alunos com que não sei mais o que fazer com eles na minha sala... eu sei que as classes com alunos deficientes são orientadas pelo grupo... mas na minha sala, com os problemas de deficiências de aprendizagem, não sei mais o que fazer, né? Tenho mais ou menos, 4 ou 5 alunos desse tipo...

A professora tem um discurso sobre si no qual fala como sujeito de uma experiência, de uma prática nova que a transformou:

Eu pretendo continuar porque a pesquisa, ela me ajudou muito. Eu melhorei minha prática pedagógica... essa questão da inclusão, de aceitar o aluno... o trabalho diversificado, ele faz a diferença... a sua rotina, a criança, você sabe, ela tem que seguir uma rotina... mas o trabalho diversificado, trabalho com artes... a criança sente quando você faz um trabalho que você acredita, que você gosta. Desenvolvi um projeto no mês anterior sobre brincadeiras e foi muito legal, porque eles estavam ali participando... o trabalho de grupo... porque faziam o trabalho de grupo... na verdade, não era nem trabalho em grupo entre aspas... eram os quatros na mesinha, mas fazendo seu trabalho individual... Então hoje já tenho outra... melhorei minha prática de fazer um trabalho que eles sintam... que tenha significado pro aluno.

Para terminar, a professora Daniela se apresenta como sujeito cuja influência pela pesquisa se limita em evocar aqueles cantinhos (formação de cantinhos de atividades diversificadas na sala de aula) aos quais uma maioria dos professores se refere para exemplificar a mudança que se operou em si mesmo enquanto profissionais:

Com o grupo, foi assim muito bom. Às vezes, a gente sabe das coisas, mas deixa ali o saber de lado, né? E vai fazer as coisas que dão menos trabalho, né isso? E aí, quando as pessoas não são cobradas realmente, se acomoda um pouco... e com o grupo que está ali, que está ajudando, está levando a gente a trabalhar com os cantinhos, né? Uma coisa boa que é esse cantinho. Esse cantinho, já é coisa desde que eu comecei na educação infantil, mas que eu tinha até deixado de lado... até porque, essa sala que eu estou esse ano é muito pequena, né?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira parte deste trabalho propõe definir o pano de fundo sobre o qual se desenha a política de inclusão escolar das crianças com deficiência. As condições históricas e políticas de evolução da escola pública e da educação especial não as prepararam muito bem para realizarem esse projeto inclusivo. Além disso, assim como mostra a revisão de literatura sobre as condições de emergência da inclusão, esta última é fortemente atravessada por ideais, tensões, desafios e vontades de colocação em prática que podem parecer paradoxais. Michel Foucault nos mostra que, em uma sociedade que se “estrategiza”, o processo de inclusão, tal como se realiza na escola Ferreira, com seus paradoxos aparentes, pode ser percebido como uma estratégia ao serviço de um dispositivo político, no qual se insere o projeto “Gesta da Aprendizagem na Diversidade”. Faço, então, a hipótese de que este pano de fundo não deixa de ter repercussões sobre a efetuação de uma escola inclusiva, pelo viés de uma formação contínua que propõe aos profissionais do estabelecimento se associarem a esse processo de co-construção, como parceiros da equipe de pesquisa.

Em esta etnografia, que é o coração deste estudo, tentei mostrar que formar na perspectiva da inclusão, que, muitas vezes, se apresenta como desprovida de intenções políticas, constitui um ato político, gerador de efeitos de dominação e de resistências. Com efeito, por generosa que se tenta apresentar a idéia de inclusão, uma formação que visa implementá-la em uma escola onde, no fundo, os profissionais não pediram nada, não deixa de inscrever esse acompanhamento universitário em uma dimensão de dominação própria a gerar numerosas relações de poder saber.

Se as relações de dominação parecem inerentes a qualquer ação de formação e de aprendizagem que seja - e não pode, de jeito nenhum, limitar-se a um conjunto de constrangimentos autoritários – a vontade de incluir que sustenta esta formação na escola Ferreira passa, no entanto, por efeitos de dominação sutis e

variados. O desafio, afinal de contas, é obter, pelo menos, a adesão dos profissionais à perspectiva pedagógica inclusiva. Isso passa por sedução, tentativas de imposição de certos modos de acompanhamento, persuasão e por diversas técnicas de coerção.

O dispositivo estratégico dos pesquisadores (a formação contínua) que se tem de entender como “*tecnologia de poder*”, integrou, no decorrer da pesquisa, e na imanência das práticas, diversas técnicas disciplinares e tecnologias do eu. Difundir a verdade (científica), falar a verdade sobre sua visão da inclusão definiu os pesquisadores como sujeitos de uma experiência acadêmica tão poderosa que se concretiza por obtenção de diplomas ou por diversos modos de promoção científica. Falar de si, da sua prática, do seu envolvimento pessoal, profissional; falar de si através do corpo ou do desempenho pedagógico constituiu uma forma de compulsão que atravessou as várias fases do acompanhamento. Essa exortação a falar de si e sobre si contribuiu para a emergência de diversos sujeitos. Noutras palavras, tentei analisar as formas de verdade e de produção da verdade que são correlativas das formas de poder, de dominação, em ação nesse encontro institucional entre representantes da universidade e professores do ensino fundamental público. Dentre essas pequenas tecnologias de produção da verdade, que remetem aos antigos e históricos rituais de confissão e do exame de consciência, encontra-se a técnica dos grupos focais, as entrevistas, os procedimentos de avaliação, as técnicas de catarse grupais, etc. Falar, falar para conseguir singularizar, especificar cada professor como um caso único; como um caso do qual ele vai se apropriar, para si mesmo, de tal modo que o discurso incorporado parecerá ter sido produzido por ele mesmo.

Após mais de dois anos de pesquisa apareceu, então, um pequeno grupo composto por sete professoras que se constituíram como sujeitos da experiência de formação ao ensino diferenciado em vista da inclusão. Sujeitos “formados”, quer dizer colocados em formas (trans-formados) pelo discurso inclusivo do qual se apropriam para se constituir como sujeitos formadores desse discurso que lhes dá legitimidade e poder de dominação sobre os outros cujas práticas pedagógicas não foram avaliadas como conformes às expectativas dos pesquisadores. Apresentam-se como sujeitos-autores de uma mudança, em termos de práticas pedagógicas que

julgam como sendo mais inclusivas. Sobretudo, falam como sujeitos de uma experiência na qual descobriram a sua capacidade em pensar uma outra realidade educativa.

Nem todas as tecnologias do eu ou as técnicas disciplinares conseguem envolver alguns sujeitos (por volta de oito/dez) que encontram interstícios, espaços e estratégias para escapar das suas pressões. Evitamento, técnicas do “fazer de conta que”, fuga, silêncio, captação do discurso dos pesquisadores, etc. são tantas estratégias para resistir e se constituir como sujeitos de uma experiência de “dominação vazia”, não efetiva, pois as próprias condições de difusão do discurso inclusivo encontrou limites nos muros mesmos da escola. Enquanto lugar de ninguém, como poderia ser, tornar-se lugar de alguém, qualquer que seja? Como lugar no qual os indivíduos estão conscientes das limitações das suas próprias práticas discursivas e não discursivas, em termos de promoção social, de emergência de um sujeito “integrado socialmente”. Como lugar no qual estrategicamente nunca se aplicaram, até agora, verdadeiras medidas de fiscalização das práticas, etc. Como lugar de que ainda não se espera muitas coisas em termos de reconhecimento salarial e de trabalho. Como lugar no qual, segundo múltiplos textos, o trabalho docente vai perdendo o sentido, ficando relegado cada vez mais a um trabalho de acompanhador da construção individual dos conhecimentos.

Entre esses dois grupos mas nitidamente identificáveis, restam nove ou dez pessoas numa posição de sujeitos de uma experiência limitada. Limitada pelas próprios limites numéricos dos pesquisadores que não conseguiram atender todo mundo. Limitada, talvez, pelas próprias contradições dos pesquisadores que, falando da inclusão para todos, se concentraram de forma privilegiada sobre as salas com alunos com deficiência, reproduzindo assim as estratégias discursivas oficiais que promovendo, num primeiro tempo, a inclusão de todos, atuam, sobretudo, no dever de incluir alguns determinados. Sujeitos de uma experiência inclusiva limitada na medida em que, também, são complementarmente profissionais de escolas particulares nas quais circulam outras práticas discursivas, outras tecnologias do eu às quais ficam, talvez, mais sensíveis porque também mais fiscalizadas.

Nessas condições, o que pensar da insistência dos pesquisadores em apresentar os profissionais da escola como parceiros da co-construção de uma escola inclusiva? Na verdade, depende muito de que se entende por parceria ou co-construção. Se se entende “construir com”, “construir com a ajuda de”, ou em termos de “participação mais ou menos ativa”, no sentido de executar algo sob as orientações, diretivas de terceiros, podemos pensar que, efetivamente, existe uma relação de co-construção, até mesmo de parceria. Se se pensa parceria como relação mais ou menos igualitária de partilha das responsabilidades, das estratégias de mudança e, sobretudo, das reflexões, deixa espaço à dúvida. Marisa Vorraber Costa (1995, p.134-135) nos informa sobre as condições que se precisaria para imaginar uma verdadeira relação de parceria e os constrangimentos sociopolíticos que limitam a sua realidade:

Vou invocar novamente Foucault e o que ele chama de regime de verdade. Se o direito de falar é uma forma de poder e os códigos culturais que governam o discurso sobre uma sociedade convertem-se em regimes de verdade que confortam e definem o que deve ser tomado como verdadeiro, as/os professoras/es, se aspiram a alguma autonomia em relação às decisões sobre seu próprio trabalho, precisam compartilhar aquilo que no discurso tomado como verdadeiro - aquele instituído por um regime de verdade - diz respeito ao seu campo de atuação. Assim, se os/as professores/as das universidades (porque adotam o modo credenciado da ciência) são os/as que, até agora, têm definido os discursos mais fortes sobre a educação, é preciso que as/os demais professoras/es tenham acesso intelectual a esses discursos. Se eles/as não dominarem a linguagem, os construtos teóricos, que são empregados pelas/os professoras/es da universidade na produção e uso desses “discursos verdadeiros” sobre a educação, como os/as professores/as das escolas terão alguma chance de participar no questionamento desse discurso ou mesmo de se apropriar dele para fortalecer o conhecimento prático que detêm? O que se tem evidenciado com bastante clareza é que as/os professores/as das escolas de primeiro grau têm uma grande capacidade para perceber os problemas educacionais, principalmente aqueles implicados no currículo e no ensino. Sua limitação, no sentido de participar do encaminhamento de soluções está, em parte, relacionada ao fato de que não dispõem de recursos teórico-conceituais para interpretar e equacionar a complexa problemática da escola na sociedade.

Como explica Larrosa (1994, p.51), para que se estabeleça a parceria é necessário a produção de certas condições propícias à emergência de certas formas de subjetivação:

Em todos os casos mostrados até aqui, tanto os de educação moral quanto os de educação de adultos ou os de formação de professores, trata-se sempre de produzir, capturar e mediar pedagogicamente alguma modalidade da relação da pessoa consigo mesma, com o objetivo explícito

de sua transformação. Algumas práticas pedagógicas, então, incluem técnicas encaminhadas a estabelecer algum tipo de relação e, eventualmente, a transformá-la. Para dizer de uma maneira próxima ao vocabulário foucaultiano, trata-se de produzir e mediar certas “*formas de subjetivação*” nas quais se estabeleceria e se modificaria a “*experiência*” que a pessoa tem de si mesma.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que, talvez, as condições de produção dessas subjetividades tenham limitado a experiência de parceria e de co-construção, de maneira bastante tardia no desenrolar da pesquisa, aos sujeitos que conseguiram falar de si mesmos como sendo sujeitos de uma experiência na qual se descobriram implicados no ensino diferenciado e numa certa ética do acolhimento do outro por diferente que seja. O resto dos sujeitos que emergiram no decorrer desses anos de intervenção formativa, ou ficaram numa forma de oposição, de resistência mais ou menos assumida como tal, (o que não quer dizer que estão em resistência contra a idéia de inclusão e as práticas pedagógicas que a acompanham), ou ficaram numa forma de entrelugar indeciso, e mais ou menos ativo, a partir do qual a pesquisa teria tido de elaborar outras estratégias, e talvez com mais tempo, constitutivas daquela experiência propícia a dar luz a verdadeiros sujeitos falando de si como sujeitos tocados pela necessidade de incluir.

A vontade de incluir, como vimos, não é um dado em si mesmo. Ela passa por sujeitos reconhecidos por si próprios, por suas competências, mesmo se forem “tradicionalistas”. Dificilmente pode-se passar de sujeitos excluídos dos assuntos, das negociações de mudanças que tocam profundamente sua identidade profissional, para sujeitos de repente animados pela vontade de incluir. Talvez se possa pensar que ficar no “entrelugar” possa constituir uma estratégia de resistência *a priori*, isto é, que precisa vivenciar uma experiência que não passe pela imposição, pela injunção e pela estratégia de “diabolização” daqueles com que se conta para produzir a “sociedade inclusiva”. Talvez eles não sejam tão ingênuos sobre o fato de perceber que apenas eles são convocados para tornar “inclusiva” esta sociedade...

Quanto à questão de poder avaliar os efeitos do dispositivo, tanto da pesquisa quanto “da inclusão”, talvez seja conveniente voltar para um meio de ligar dispositivos com relações de poder. Isto é, voltar para a idéia mesma de disciplina.



Para Foucault (*Dits et Ecrits*, vo.II, p. 1395), o que faz uma disciplina é constituir-se em um bloco que liga, articula<sup>148</sup> *três grandes domínios: o das relações de domínio sobre as coisas, o das relações de ação sobre os outros, o das relações consigo*. Então, na construção gradativa de um bloco disciplinar - a educação inclusiva - produz-se novas formas de subjetivação junto aos profissionais implicados. Por enquanto, o que evidentemente se observa é que para que a política de educação inclusiva constituir-se em um bloco disciplinar coerente, se precisa que estes últimos (profissionais) estejam integrados em *relações de ação sobre os outros* (participação, concertação); se precisa, também, que uma reflexão crítica sobre “de quê inclusão se quer” faça parte dessas *relações sobre as coisas*. Se não, ao tentar impor o que ainda não faz sentido, pelo menos, nem em termos de credibilidade (como pretender incluir numa sociedade que produz tanta exclusão?), nem em termos de efetuação (fazer “melhor” - incluir mais - com meios limitados, e restringir o critério da qualidade ao da “diversidade”), o risco fica grande de apenas encontrar uma “autoridade vazia”, uma “autoridade paradoxal”, no sentido de que, se efetivamente existem efeitos de dominação no decorrer da formação contínua, no fundo, não se exercem sobre nada nem ninguém, pois falta uma fundamentação outra. Falta uma fundamentação que não repousasse apenas sobre o poder de sedução ou de convicção dos pesquisadores, o que constitui um poder extremamente limitados, instável e ilusório, para assim dizer. Precisa-se, pelo contrário, de uma fundamentação que tenha bases, raízes no que a sociedade dá a ver da sua vontade de incluir, na imanência das práticas sociopolíticas que ela provoca e não na transcendência, estrategicamente utilizada, de discursos “vazios”, porque repousando sobre palavras, expressões, das quais ninguém, no fundo, pode se agarrar (“direito à diversidade”, “sociedade inclusiva”, “igualdade de oportunidades”: o que significa isso, verdadeiramente?).

Falar de “autoridade paradoxal”, é exemplificar, de um certo modo, o que aconteceu entre pesquisadores e profissionais da escola. Os segundos têm que obedecer às novas orientações pedagógicas pelas quais os primeiros foram “designados” para ajudá-los no empreendimento. Têm que obedecer, sim, mas em coerência consigo mesmo, enquanto atores sociais plenamente implicados na sua

---

<sup>148</sup> “*trois grands domaines: celui des rapports de maîtrise sur les choses, celui des rapports d'action sur les autres, celui des rapports à soi-même*”.

vida cotidiana (quer dizer que não são tão ingênuos quanto às realidades no dia-a-dia daquela “sociedade inclusiva”) e utilizando todos os interstícios que o próprio quadro escolar público permite e oferece, como tantos pontos de resistência dos quais se agarrar. Os profissionais obedecem, sim, mas (como vimos) com graus extremamente diversos, às orientações políticas, aos efeitos de dominação (a ser entendida na sua positividade) dos pesquisadores. Obedecem, sim, mas pode-se pensar que uma boa parte desses profissionais se esquecem de tudo, ou quase tudo, uma vez que viram as costas, pois não há desafios para eles, nem verdadeiramente obrigação de êxito do trabalho. Obedecem, sim, mas em função duma estratégia a ser “oposta” a uma outra estratégia que os considera como alvos mais de uma técnica de controle do que duma tecnologia do eu. Para escrever como Bourdieu, poder-se-ia inferir que os profissionais que se apropriaram do discurso inclusivo, o fizeram de acordo com as disposições que seu habitus de classe ou familiar lhe incitou a mobilizar. Assim como, aliás, os que resistiram ou os que permaneceram numa certa reserva ou distância. Eles obedeceram ativamente, sim, mas na medida dos seus interesses e das estratégias que a imanência das práticas sociais nas quais são implicados definiram como mais adequadas para “sobreviver” do melhor jeito possível à transformação profunda da identidade da sua profissão e do seu papel de professores.

Enfim, para terminar essas considerações finais, por questionável que seja, assim, a política de inclusão, se ela conseguir constituir-se um bloco disciplinar, tal como evocado acima, segundo Foucault, pode-se pensar que, a subjetivação para a qual vai contribuir, permitirá às pessoas com deficiência falarem a verdade sobre si mesmo, a partir dos seus próprios discursos, sugerindo o que é “bom” para si mesmo, expressando e podendo assumir o governo de si com sujeito de uma experiência singular. Pode-se pensar que, ganhando visibilidade, elas poderão se extrair, se emancipar da tutela alheia para afirmarem a dimensão política da sua diferença enquanto indivíduo capaz de se governar a si mesmo.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Dulce Barros. **Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da Rede Estadual de Goiás, no município de Goiânia.** Campinas, 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

ALVEREZ, L. y SOLER, E. **La diversidad en la práctica educativa.** Madrid: CCS. 1996.

ANÀDON, Marta. **Novas dinâmicas de pesquisa em educação: aspectos epistemológicos e metodológicos na abordagem qualitativa/interpretativa.** 2000 (mimeo).

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BARBIER, René. **A pesquisa ação.** Brasília: Líber Livro, 2002.

BARROS, Alessandra Santana Soares. **A deficiência relativizada : entre discurso e a prática política.** Tese de Doutorado em Ciências Sociais apresentada em Salvador da Bahia, 2005.

BARROSO João (org.). **A escola pública.** Regulação, desregulação, privatização. Porto : ASA, 2004.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Inclusão: construção na diversidade.** Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da Modernidade.** Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência.** Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1999.

BESLEY, Tina. Foucault, o falar a verdade e as tecnologias do eu: as práticas confessionais do eu e das escolas. In: PETERS, M.A & BESLEY, T. (orgs.). **Por que Foucault?** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BICKENBACH, J.E. **Physical Disability and Social Policy.** Toronto : University of Toronto Press, 1993.

BICKENBACH, J.E. ; CHATTERJI, S. ; BADLEY, E.M. ; USTUN, T.B. Models of disablement, universalism and international classification of impairments, disabilities and handicaps. **Social Science and Medicine** N°48, p.1173-1187,1999.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. In: **Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas**. UNESCO, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Réponses**. Paris: Editions du Seuil, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa : DIFEL ; Rio de Janeiro : Editora Bertrand Brasil, S.A. 1995.

BOURDIEU, Pierre. **La reproduction**. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Minuit, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Langage et pouvoir symbolique**. Paris : Editions Fayard, 2001.

BOURDIEU, Pierre. L'objectivation participante. In : **Actes de la recherche en sciences sociales**, n. 150 – 2003/5 – Spécial Pierre Bourdieu : Regards croisés sur l'anthropologie de Pierre Bourdieu.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Editions de Minuit, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. In: **Educar em revista**, Curitiba, n° 17, pp. 101-110. Editora da UFPR.

CARDOSO, Roberto de Oliveira. **O trabalho do antropólogo**. Brasília/São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 1998.

CARDOSO, Marilene Silva da. Aspectos históricos da Educação Especial : da exclusão à inclusão - uma longa caminhada. In : STOBÄUS, C.-D.; MOURIÑO MOSQUERA, J.-J. (Orgs.). **Educação especial**: em direção à Educação Inclusiva, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003.

CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.82, p.93-130, abril 2003. (Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>)

COMMAILLE, J. Sociologie de l'action publique. In: BOUSSAGUET, L.; JACQUOT, S.; RAVINET, P. **Dictionnaire des politiques publiques**. Paris: Presses de Sciences Po, 2006.

COENEN-HUTHER, Jacques. **Observation participante et théorie sociologique**. Paris : L'Harmattan, 1995.

COLL, Cesar. *“práticas de avaliação e construção de conhecimento na aprendizagem escolar”*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL **“Construindo o Conhecimento em Diversidade”**. Evento promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRSRS. Porto Alegre: 21- 23 de agosto de 2003.

COLL, Cesar. *“Atenção à diversidade e qualidade de ensino.”* In: SEMINÁRIO

INTERNACIONAL “**Construindo o Conhecimento em Diversidade**”. Evento promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRSRS. Porto Alegre: 21- 23 de agosto de 2003.

COPANS , Jean. **L'enquête ethnologique de terrain**. Paris : Nathan Université, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: Boaventura de Sousa Santos (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

CROZIER, Michel et THOENIG, Jean-Claude. “La régulation des systèmes organisés complexes. Le cas du système politico-administratif local en France” (1975), **Revue française de sociologie**, n° 1, pp. 3-32.

CROZIER, Michel. **O fenômeno burocrático**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

CROZIER, Michel et FRIEDBERG, Erhard. **L'acteur et le système**. Paris, Editions du Seuil, 1977.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DaMATTA, Roberto. **A casa e a rua**. Rio de Janeiro : Editora Guanabara Koogan, 1991.

DaMATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis**. Rio de Janeiro : Rocco,1997.

D'ARAÚJO, Maria Celina. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Paris: Les Editions de Minuit, 2006.

DELIÈGE, Robert. **Anthropologie sociale et culturelle**. Bruxelles : De Boeck Université, 1992.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Líber Livro, 2007.

DOISE, W. et MUGNY, G. **Le développement social de l'intelligence**. Paris: InterÉditions, 1981.

DORÉ, R.; WAGNER, S. & BRUNET, J.-P. **Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle**, Montréal: Les Éditions Logiques. 1996.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**. Un parcours philosophique.

Paris: Gallimard, 1984.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: **Cadernos CEDES**, vol. 19 n. 44, Campinas, Abril 1998.

DURKHEIM, Emile. 1922. **Education et sociologie**. Chicoutimi: Site web: [http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques des sciences sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html) "Les classiques des sciences sociales".

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**, São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

DUSCHATZKY, Sílvia & SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. Porto Alegre : **Educação & Realidade**, vol. 25, n.2, 2000, p. 163-178.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional : notas brasileiras. In : RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo : Summus, 2006.

FERREIRA, Lília, Lobo. **Os infames da história**. Pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FIGUEIREDO, R.V. *Aprimoramento institucional para a escola inclusiva*. Relatório de pesquisa apresentado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em **Ensino e Diversidade/LEPED** - Unicamp. Campinas, Unicamp, 1999.

FIGUEIREDO, R.V. e ARAÚJO, C.V.O.F. *O acolhimento de crianças com necessidades educativas especiais na sala inclusiva*. In: **Congresso Latino-americano sobre Educação Inclusiva**. 1, Anais... João Pessoa, 2001.

FIGUEIREDO, R.V. e LUSTOSA, F.G. *Inclusão: o desafio de conviver com a diferença na sala de aula*. In: **Congresso Latino-americano sobre Educação Inclusiva**. 1, Anais... João Pessoa, 2001.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão : escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In : Gonçalves Rosa, D.E.; Camilo de Souza, V. **políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro : DP&A editora, 2002.

FIGUEIREDO, Rita, Vieira de. Políticas de inclusão : escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In : Gonçalves Rosa, D.E.; Camilo de Souza, V. **políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro : DP&A editora, 2002.

FIGUEIREDO, R. ; PENAFORTE, S. ; LUSTOSA, G. ; POULIN, J.-R. Projeto gestão da aprendizagem na diversidade. In : FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Diferentes**

**contextos de educação especial/inclusão social.** PROESP. Santa Maria – RS : Pallotti Ed., 2006 ;

FIORI, José Luís. “Globalização, hegemonia e império“. In: TAVARES, Maria da Conceição & FIORI, José Luís (orgs.). **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FONSECA, Vitor da. Tendências futuras da educação inclusiva in, STOBÄUS, C.-D.; MOURIÑO MOSQUERA, J.-J. (Orgs.). **Educação especial:** em direção à Educação Inclusiva, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação a distância, in : LEMOS e al. (Org.), **Globalização e educação.** Ijuí : UNIJUI, 1999.

FONTELLA SANTIAGO, A. R. políticas de inclusão e cultura excludente : paradoxos do currículo escolar. In : **Revista Diálogo Educacional** - Programa de Pós-graduação em Educação PUCPR - Volume 6 Número 17 Janeiro/Abril 2006, Curitiba/Paraná

FOUCAULT, Michel. **Historia da sexualidade I.** A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Campinas: UNICAMP, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits**, tome 2: 1976 - 1988. Paris: Gallimard, 2001.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul & DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Histoire de la folie à l'âge classique.** Paris : Gallimard, (1972) 2003.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V.** Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** São Paulo : Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir.** Paris: Gallimard, (1975) 2006.

FOUCAULT, Michel. **Histoire de la sexualité I.** La volonté de savoir. Paris: Gallimard, (1976) 2006.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos I.** Problematização do sujeito : psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos IV.** Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo : Edições Graal, 2007.

FOUGEYROLLAS, P. *Le processus de production culturelle du handicap. Contextes sociohistoriques du développement des connaissances dans le champs des différences corporelles et fonctionnelles*, **CQCIDIH-SCCIDIH**. Québec, 1995.

FOUGEYROLLAS, P. Les déterminants environnementaux de la participation sociale des personnes ayant des incapacités : le défi sociopolitique de la révision de la CIDIH. **Canadian Journal of Rehabilitation**, vol. 10, no 2, p. 147-160, 1997.

FRIEDBERG, Erhard. **O poder e a regra: dinâmicas da ação organizada**. Lisboa: Instituto Piaget – Epistemologia e Sociedade, 1993.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Coord.). **Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema de formação profissional continuada: proposições**, Niterói, 2002 (mimeo).

FRIGOTTO, Gaudêncio. 2003a. Escola pública brasileira na atualidade. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI D.; MOURA NASCIMENTO M. I. (orgs.), **A escola pública no Brasil**. história e historiografia. Campinas SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.82, p.93-130, abril 2003. (Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GADELHA, Sylvio de Sousa. **Subjetividade e menor-idade**. São Paulo: Annabume; Fortaleza: Secretaria da cultura e Desportos, 1998.

GADELHA, Sylvio de Sousa. **Biopolítica e educação**. (no prelo).

GARCIA, Walter. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARDOU, Charles. **Handicaps, handicapés : le regard interrogé**. Toulouse : Erès, 1991.

GARDOU, Charles. **Fragments sur le handicap et la vulnérabilité**,.Toulouse : Erès, 2005.

GIOVANNI, M.L. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa-ação colaborativa. *In*: **Anais X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: ensinar e Aprender: sujeitos, saberes, tempo e**



**espaços**. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Stigmate**. Les usages sociaux du handicap. Paris : Editions de Minuit, 1975.

GONZÁLEZ, Fernando Placer. O outro hoje : uma ausência permanentemente presente. *In* : LARROSA, Jorge ; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**. políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

GRAWITZ, Madelaine. **Méthodes des sciences sociales**. Paris : Dalloz, 2001.

HAMMOUCHE, Abdelhafid. La ville et les rapports de générations. **Regards sociologiques**, n° 15, 1998, pp. 105-114.

HAMMOUCHE, Abdelhafid. "A apropriação dos dispositivos da política urbana pelos trabalhadores sociais." *In*: **Revista de Ciências Sociais**, vol. 37 - Numero 2, 2006, pp. 79-96.

HAMMOUCHE, Abdelhafid. **Les recompositions culturelles**. Sociologie des dynamiques sociales en situation migratoire. Strasbourg: PUS, 2007.

HAMMOUCHE, Abdelhafid. **Dispositif d'action publique et autorité d'intervention**. A ser publicado.

HAMONET, C. **Les personnes handicapées**. Paris : PUF, 1990.

JAMIL CURY, Carlos Roberto. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *in*: **Cadernos de Pesquisa**, julho 2002, n° 116, Campinas, SP: Editora Autores Associados, pp. 245-262.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

JOBERT, Bruno ; MULLER, Pierre. **L'État en action : politiques publiques et corporatismes**. Paris : PUF, 1987.

KUENZER, Acácia. "Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho". *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LAFORTUNE, L. & DEAUDELIN, C. **Accompagnement socioconstructiviste**. Pour s'approprier une réforme en éducation. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2001.

LAFORTUNE, L.; ETTAYEBI, M. & JONNAERT, Ph. (dir.) "Le curriculum en développement". *In*: **Observer les réformes en éducation**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2007.

LAPASSADE, George. **L'ethnosociologie**. Paris : Méridiens Klincksieck, 1991.

LAPLANTINE, François. **La description ethnographique**. Paris : Nathan Université, 1996.

LAPLANTINE, François. **L'anthropologie**. Paris : Payot, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: TADEU, Tomaz da Silva (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1994.

LARROSA, Jorge ; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. In : LARROSA, Jorge ; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; KOHL de OLIVEIRA, Marta; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LEITÃO, Vanda, Magalhães. **Instituições, campanhas e lutas** : história da educação especial no Ceará. Fortaleza : Edições UFC, 2008.

LEONTIEV, A. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI D.; MOURA NASCIMENTO M. I. (orgs.), **A escola pública no Brasil**. História e historiografia. Campinas SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

LOPES, A. Casimiro. A organização do conhecimento escolar nos PCN para o ensino médio. *in*, Gonçalves Rosa, D.E.; Camilo de Souza, V. **políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2002.

LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedurismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

MAGALHÃES, Antônio M. e STOER Stephen R. A reconfiguração do contrato social moderno. Novas cidadanias e educação. In : RODRIGUES, D. (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**. Porto : Porto, 2003.

MAGALHÃES, Antônio M. e STOER Stephen R. Inclusão social e a "escola reclamada". In, RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo, Summus, 2006.

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental** : novos caminhos educacionais. São Paulo : Scipione, 1988.

MANTOAN, M.T.E. **Ser ou Estar, eis a questão** : explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro : WVA, 1997.

MANTOAN, M.T.E. e ali. **A integração de pessoas com deficiência**. Contribuições paa uma reflexão sobre o tema. São Paulo : Memmon : Editora Senac, 1997.

MANTOAN, M.T.E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do Leped. *In*: ROSA, Dalva E. Gonçalves & SOUZA, Vanilton C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANTOAN, M.-T.E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. *In* : STOBÄUS, C.-D.; MOURIÑO MOSQUERA, J.-J. (Orgs.). **Educação especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2003.

MANTOAN, M.T.E. O direito à diferença na igualdade dos direitos – Questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. *In* : COSTA, Heloisa Godoy. **A noção da inclusão na topologia**. Belo Horizonte : Armazém de idéias LTDA, 2004.

MANTOAN, M.T.E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In* : RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva, São Paulo, Summus, 2006.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas**. Campinas: Faculdade de Educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. *In*: TADEU, Tomaz Silva da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

MARZOLA, Norma. Para uma teoria da mudança educacional. *In*: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil**. História e políticas públicas. 3º ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MINAIRE, P. «Le handicap en porte-à-faux», **Prospective et Santé**, no 26, p. 39- 46, 1983.

MINAIRE, P. « Disease, Illness and Health : The critical Models of the Disablement Process», **Bulletin of the World Health Organization**, 70 (3), p. 373-379, 1992.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**. Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

MORVAN, J.S. ; PAICHELER, H. et al. **Représentations et handicaps. Vers une clarification des concepts et des méthodes**, Paris, France, CTNERHI-MIRE, 1990.

MRECH, L. M. O que é Educação Inclusiva. **Revista Integração**, MEC/SEESP, ano 8, n° 20, p. 34-38, 1998.

MULLER, Pierre. L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. **Revue française de science politique**, numéro spécial, Les approches cognitives des politiques publiques, 50 (2), avril 2000, p. 189-207.

MULLER, Pierre. **Les politiques publiques**. Paris : PUF/ Que sais-je, 2003.

MULLER, Pierre. Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. *In*: FAURE, A.; POLLET, G.; WARIN, Ph. (Orgs.), **La construction du sens dans les politiques publiques**. Débats autour de la notion de référentiel, Paris: L'Harmattan, 2007.

NAGI, S.Z., *Some conceptual issues in disability and rehabilitation* *In Sociology and Rehabilitation* (Edited by Sussman M.B.), p. 100-113, American Sociological Association, Washington D.C., 1965.

NAGI, S.Z., *Disability concepts revisited : implications for prevention*. *In Disability in America : Toward a National Agenda for Prevention* (Edited by Pope A.M. and Tarlov A.R.), p. 309-327, Division of Health Promotion and Disease Prevention, Institute of Medicine, National Academy Press, Washington D.C., 1991.

NAPOLEÃO FREITAS, S. A formação de professores na educação inclusiva : construindo a base de todo o processo. *In*, RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva**, São Paulo, Summus, 2006.

NASCIMENTO, Antônio Osório Carlos do; Inclusão escolar: em busca de fundamentos na prática social. *In*: **Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

MILLS, N. D. A educação da criança com Síndrome de Down. *In* SCHWARTZMAN, J. S. e al. **Síndrome de Down**. São Paulo : Memmon, 1999.

OLIVEIRA, Francisco de. A nova hegemonia burguesa no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1993.

PAIVA, V. A escola pública brasileira no início do século XXI. Lições da história. *In*:

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI D.; MOURA NASCIMENTO M. I. (orgs.), **A escola pública no Brasil**. História e historiografia. Campinas SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

PEETERS, Hugues & CHARLIER, Ph. Contributions à une théorie du dispositif. In: **Hermès**, vol. 25, 1999.

PÉREZ, Nuria de Lara Ferre. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA Jorge e SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: TADEU, Tomaz da Silva (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1994.

PERETZ, Henri. **Les méthodes en sociologie : l'observation**. Paris : La Découverte, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PETRAS, J.; VELTMEYER, H. **Brasil de Cardoso: a desapropriação do país**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O . A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN (org.) **Educação Continuada**. Campinas: Papyrus, 2000.

POPKEWITZ, T.S. **Sociologia política de las reformas educativas**. Madrid/La Coruña: Morata/Fundaciòn Paideia, 1994.

POULIN, Jean Robert. **Da formação à pesquisa-ação: uma contribuição essencial do meio universitário à formação continua dos professores**. Anais do Colóquio realizado nos dias 10, 11 e 12 de junho de 2005 no Centro Diocesano de Treinamento de Líderes em Senhor do Bonfim – Bahia. Salvador: EDUNEB, 2006. 289 p. Pág. 51-63.

RABINOW, Paul & DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RAGO, M.; ORLANDI, L. B. Lacerda; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**. Ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

REVEL, Judith. **Foucault. Conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz Editora, 2005.

REVEL, Judith. **Dictionnaire Foucault**. Paris: Ellipses Edition, 2008.

RIEDMATTEN (de) R. et al. *Une nouvelle approche de la différence. Comment repenser le "handicap"* Cahiers médico-sociaux. Genève : Éditions Médecine et Hygiène, 2001.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In : RODRIGUES, D. (org.), **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo : Summus, 2006.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira, O. **história da Educação no Brasil (1930 / 1973)**. Petrópolis: Vozes, 1985.

ROSA, S.S. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROSA, D.E.G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada para professores universitários. In: Tiballi, E.F. &Chaves, M.S. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

ROSE, N.S. **Governing the soul**: The shaping of the private self. London: Routledge, 1989.

SANTOS, Laymert G. Apresentação a: LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro : WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. "Implicações do paradigma da inclusão para o emprego de pessoas com deficiência". In: BATISTA, Cristina Abranches Mota (org.). **Inclusão dá trabalho**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **política e educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei de educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil. Questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI D.; MOURA NASCIMENTO M. I. (orgs.), **A escola pública no Brasil**. História e historiografia, Campinas SP: Autores Associados: Histedbr, 2005. Conferência de Abertura do VI Seminário Nacional do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (Histedbr). Aracaju-SE, 10 de novembro de 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**. Estrutura e sistema. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre : Editora Mediação, 2000.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In : RODRIGUES, David. (org.). **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo : Summus, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STIKER, Henri-Jacques. **Corps infirmes et sociétés**. Paris: Aubier, 1982.

SOUSA SANTO, Boaventura, de. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo, Cortez Editora, 2005.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1998.

THOENIG, J-C. Pour une épistémologie des recherches sur l'action publique. In: FILÂTRE, D. & TERSSAC, G. de (coord.). **Les dynamiques intermédiaires au coeur de l'action publique**. Toulouse: Octarès, 2005, pp. 285-306.

THOMPSON, John B. Préface. In: BOURDIEU, Pierre. **Langage et pouvoir symbolique**. Paris: Editions Fayard, 2001.

THURLER, Mônica Gather & PERRENOUD, Philippe. **A escola e a mudança**. Porto: Escolar editora, 1994.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: TADEU, Tomaz Silva da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In : LARROSA, Jorge ; SKLIAR, Carlos

(orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23 n.79 Campinas, ago. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição**. Brasília: Plano Editora, 2000.

VELLOSO, J.; NAMO, G. de Melo; WACHOWICZ, L. e ali (Coletânea CBE). Estado e educação. Campinas, SP: Papirus, 1992.

VORRABER, Marisa C. Costa. Elementos para uma critica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. « Les fondements de la déféctologie», in K. Barisnikov et G. Petitpierre, **Déféctologie et déficience mentale**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WAGNER, S.; DORÉ, R. & BRUNET, J.-P. « Deux façons de parler de l'intégration scolaire en Amérique du Nord », **Développement humain, handicap et changement social**, vol. 13, no 1-2, octobre, p. 35-44. 2004.

WEBER, Susanne, M. O “intra-emprededor” e a “mãe”: estratégias de “fomento” e “desenvolvimento” do empreendedor de si no desenvolvimento organizacional e na ação afirmativa. In: PETERS, M.A & BESLEY, T. (orgs.). **Por que Foucault?** Porto Alegre: Artmed, 2008.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro : WVA, 1997.

WHITENECK, G. ; FOUGEYROLLAS, P. ; GERHART, K.A. *Elaborating the Model of Disablement in Assessing Medical Rehabilitation Practices. The Promise of Outcomes Research*, Baltimore : Editor Marcus J. Fuhrer. Pp. 91-102, Paul H. Brookes Publishing Co.,1997.

WHITENECK, G. ; FOUGEYROLLAS, P. «Mémoire du groupe de travail sur les facteurs environnementaux. Environmental Factors Task Force Position Paper. Environmental Factors and ICIDH», **ICIDH and Environmental Factors International Network**, vol.8, no 3, septembre 1998, p.14-18.

WILSON, J. D. **Cómo valorar la calidad de la enseñanza**. Madrid: Piados, 1992.



## Artigos em revistas

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1984). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 65, n. 150, pp. 407-425, maio-ago.

BESERRA Bernadete ; ANDRADE Jakeline Alencar. A escola e o discurso da diferença. O caso de uma escola do 1º grau em Fortaleza. **Revista Educação em Debate**, ano 23 - V. 2 - N° 42, 2001.

## Textos oficiais:

### A/ Brasil

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro**. Séries diretrizes nº 11. Brasília: Secretaria de Educação Especial (SEESP), 1995.

BRASIL : Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília, setembro de 2004.

BRASIL : Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial : **Plano Nacional Educação / Educação Inclusiva & Municípios**, 2004.

BRASIL, MEC. DUK, Cynthia (org.). **Educar na diversidade**: material de formação docente - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília, 1997.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: ética**. Brasília, 1997.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais. Apresentação dos temas transversais**. Brasília, 1997.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais. Pluralidade cultural Orientação sexual**. Brasília, 1997.

BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000.

BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Subsídios para a Elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Brasília, 2001a.

BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Os planos Estaduais e Municipais de Educação: considerações e propostas para sua elaboração à luz do PNE. Brasília, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE.CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília, 2003.

BRASIL, FUNDEF. **Manual de Orientação.** Brasília, 2004.

BRASIL, MEC. **Os Desafios do Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2004.

BRASIL, MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos.** Orientações gerais. Brasília, 2004.

BRASIL, MEC. **Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos.** Relatório do programa. Brasília, 2004.

BRASIL, MEC. **Saberes e práticas da inclusão.** Recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília, 2005.

BRASIL, MEC. **Educar na Diversidade.** Material de Formação Docente. Brasília, 2005.

BRASIL, MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos.** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.

BRASIL, MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vol.1** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.

BRASIL, MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vol.2** Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias.. Brasília, 2006.

BRASIL, MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vol.3** Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, 2006.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Encarte 1. Brasília, 2006.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Vol. 1.** Brasília, 2006.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Vol. 2.** Brasília, 2006.

BRASIL, MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação.** Razões, princípios e programas. Brasília, 2007.

BRASIL : **política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação. Brasília, janeiro de 2008.

## **B/ Internacional**

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, Tailândia, UNESCO, 1990.

**Conférence Mondiale sur les Besoins Éducatifs Spéciaux** : Accès et Qualité. Texte intégral. UNESCO, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994, 111p.

**Declaração de Salamanca** sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, Espanha, UNESCO, 1994.

UNESCO. Informe Mundial sobre la educación. **Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación**. Madrid: Santillana/ Ediciones UNESCO, 1998.

**Convenção Interamericana** Para A Eliminação De Todas As Formas De Discriminação Contra As Pessoas Portadoras De Deficiência. Guatemala, UNESCO, 1999.

ICF - **International Classification of Functioning, Disability and Health**. World Health Organisation, Geneva, 2001.

UNESCO 1995-2006 – ID/ 23772 – **Introduction générale aux textes normatifs de l'UNESCO**.

UNITED Nations. **Children and development in the 1990s**: a UNICEF sourcebook on the occasion of the World Summit for Children. New York: United Nations, 1990.

## **Referências a eventos com caráter científico:**

SEMINÁRIO INTERNACIONAL “**Construindo o Conhecimento em Diversidade**”. Evento promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRSRS. Porto Alegre: 21- 23 de agosto de 2003.

BESSION, Maryse. "*Les métamorphoses de l'Etat. Quand l'Etat veut transcender le social*". **Colloque international Etat et régulation sociale**. Comment penser la cohérence de l'intervention publique? Paris, 11, 12, 13 septembre 2006.

BIGOTE, Capucine. L'évolution des modes d'intervention de l'Etat. L'expérimentation. **Colloque international Etat et régulation sociale**. Comment penser la cohérence de l'intervention publique? Paris, 11, 12, 13 septembre 2006.

PENAFORTE SILVEIRA, Selene-Maria; LAVERGNE, Rémi; VIEIRA de FIGUEIREDO, Rita; POULIN, Jean-Robert (2008). *Évolution des stratégies d'accompagnement*

*d'enseignants et de gestionnaires scolaires dans le cadre d'une recherche collaborative sur les pratiques inclusives.* Communication présentée dans le cadre du Colloque «Recherche Défi (IQDI)», 26e Congrès annuel de l'Association du Québec pour l'intégration sociale - 30 maio 2008 em Chicoutimi Québec- Canadá.

**Outros:**

**Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 1º edição, 2001.

## **ANEXOS**

### **Relação de entrevistados**

#### **Membros do Grupo de pesquisa “Gestão da Aprendizagem na Diversidade”**

- Professora Beatriz
- Professor Bento
- Professora Elisa
- Professora Fernanda
- Professora Geisa
- Professora Isabel
- Professora Juliana
- Professora Marta
- Professora Viviana

#### **Membro da equipe de direção da escola Ferreira**

- Professor Lindomar
- Professor Fábio
- Professora Débora

#### **Membros da equipe docente da escola Ferreira**

- Professora Alice
- Professora Angélica
- Professora Beatriz
- Professora Camila
- Professora Carla
- Professora Clébia
- Professora Cristina
- Professora Daniela
- Professora Denise
- Professora Elena

- Professora Érica
- Professora Fátima
- Professora Fernanda
- Professora Lia
- Professora Márcia
- Professora Maria
- Professora Tânia
- Professora Vanessa
- Professora Verônica

