



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
CURSO DE DOUTORADO**

PATRÍCIA ELIANE DE MELO

**AS MALHAS DA EXCLUSÃO NO PROJETO DA ESCOLA
INCLUSIVA: RELAÇÕES DE PODER.**

Rio de janeiro
Julho de 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
CURSO DE MESTRADO/DOCTORADO**

PATRÍCIA ELIANE DE MELO

**AS MALHAS DA EXCLUSÃO NO PROJETO DA ESCOLA
INCLUSIVA: RELAÇÕES DE PODER.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Psicologia Social.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marisa Lopes da Rocha

Rio de Janeiro
Julho de 2009

Ao Carlos Eduardo, meu filho.
Sempre!

AGRADECIMENTOS

À Marisa Lopes da Rocha – minha orientadora – que mesmo “sem varinha de condão” fez “mágica” comigo. Agradeço pela dedicação, presença e pelo afeto.

Ao triunvirato – pai, mãe e filho – pelo nosso elo e força. Somos mais quando estamos juntos.

À minha família, pelo apoio incondicional, sempre.

À amiga Sandra de Fátima Pereira Tosta, pelo encontro.

Às professoras que participaram desta pesquisa, pela confiança e parceria.

Às professoras Ana Paula Uziel, Kátia Faria de Aguiar, Maria Christina Bastos, Marisa Lopes da Rocha e Sandra de Fátima Pereira Tosta – componentes da Banca de Defesa –, pela participação e contribuição.

Dever-se-ia tentar estudar o poder não a partir dos termos primitivos da relação, mas a partir da própria relação na medida em que ela é que determina os elementos sobre os quais incide: em vez de perguntar a sujeitos ideais o que puderam ceder de si mesmos ou de seus poderes para deixar-se sujeitar, deve-se investigar como as relações de sujeição podem fabricar sujeitos. Assim também, em vez de buscar a forma única, o ponto central do qual derivariam todas as formas de poder por consequência ou desenvolvimento, deve-se primeiro deixá-la valer em sua multiplicidade, em suas diferenças, em sua especificidade, em sua reversibilidade: estudá-las, pois, como relações de força que se entrecruzam, remetem umas às outras, convergem ou, ao contrário, se opõem e tendem-se a anular-se.

Michel Foucault

RESUMO

O denominado Projeto Inclusivo nas escolas de Ensino Regular, embora desgastado na atualidade pelo seu uso excessivo sem a contrapartida governamental, bem como a de diversos setores da sociedade de ações efetivas, reflete problemáticas importantes de serem pensadas acerca da precarização e da desigualdade de suas condições. Para polemizar a formação escolar como um conjunto de relações marcadas por certos modos de inclusão/exclusão do educador e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, implicados com a organização do trabalho e dos bens produzidos socialmente, este trabalho de pesquisa tentou abordar as condições em que o ensino acontece, circunscrevendo o tempo/espaço da constituição sócio-histórico-política da educação. Pensar as práticas educacionais é abraçar o desafio de deixar-se afetar por suas questões, potencializando acontecimentos. A questão é problematizar o Projeto Inclusivo e seus efeitos como formas de publicizar a vida e a produção dos critérios de organização político-pedagógica. Tornar público significa empoderar o outro de saber e ação, fazer circular as análises, tornar públicas as instituições (valores, critérios, princípios) em jogo para uma produção de conhecimento. O objetivo é fazer entrar nos diversos campos do cotidiano escolar uma nova micropolítica que abra as portas para as trocas, para a avaliação dos efeitos das práticas, potencializando intervenções efetivas.

Palavras-chave: Escola. Inclusão. Micropolítica.

ABSTRACT

The so-called Projeto Inclusivo in the regular schools, although eroded away nowadays for its overuse without the governmental response as well as the response from many other sectors of the society by means of effective actions, reflects important problematics to be considered in relation to its poor and unequal conditions. To arouse the controversies over the school formation as a group of relations marked by certain kinds of inclusion in and exclusion of the educator and the students from the process of teaching-learning, implicated in the organization of the work and the goods socially produced, the present research tried to discuss the conditions in which the learning process occurs, circumscribing the time/space of the social-historical-political educational constitution. To reflect on the educational actions is to accept its challenge and let oneself get involved in its issues, potentializing happenings. The main point is to arouse the Projeto Inclusivo's problematics and its effects as forms of turn life and the political-pedagogical organizing criteria production into public. To turn something into public means give the other the power of knowing and acting, making the analysis circulate, turning into public the institutions (values, criteria, principles) that are involved in the knowledge production. The aim is to introduce in the many fields of the schools' routine a new micropolitics that opens the doors to the changings, to the evaluation of the actions effects, giving force to effective interventions.

Keywords: School. Inclusion. Micropolitics.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Minha história de pesquisa	10
1.2 O paradigma da Educação Inclusiva	13
1.3 Escola e poder: contribuições de Foucault	17
2 CAPÍTULO 1: A EXCLUSÃO COMO UMA FACE DO PROJETO DE INCLUSÃO SOCIAL NA HISTÓRIA BRASILEIRA	23
2.1 De 1854 a 1956: iniciativas de cunho privado, Helena Antipoff e a Escola Nova no Brasil	25
<i>2.1.1 O Movimento Higienista no Brasil e sua marca na configuração da família e das instituições escolares</i>	26
<i>2.1.2 A chegada das ideias escolanovistas no Brasil e sua importância na década de 1920</i>	27
<i>2.1.3 O trabalho de Helena Antipoff em Minas Gerais: momento de ruptura e de permanências</i>	35
<i>2.1.4 A Sociedade Pestalozzi entre as iniciativas de inclusão e os efeitos da discriminação</i>	40
<i>2.1.5 A Fazenda do Rosário: experiência social e pedagógica no meio rural</i>	41
2.2 Da década de 50 até a década de 90 do século XX: a marca do tecnicismo nas relações pedagógicas	43
2.3 De 1993 até a presente data: a emergência de movimentos chamados de inclusivos.	49
3 CAPÍTULO 2: ENSINO SERIADO E EM CICLOS	54
3.1 Liberalismo e educação seriada	55
3.2 Resistência e educação em ciclos	60
<i>3.2.1 Os ciclos de alfabetização na transição do regime militar para o democrático até a década de 1990</i>	63
3.3 A implantação dos Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA) e da Escola Plural na política educacional de Minas Gerais	65
<i>3.3.1 Escola Plural e a avaliação do aluno</i>	70
3.4 Descompassos da/na proposta dos Ciclos Básicos de Alfabetização	71
4 CAPÍTULO 3: PARA ALÉM DO LAMENTO: A POLIFONIA DO COTIDIANO	74
4.1 Apresentando o lócus da pesquisa	75
<i>4.1.1 A comunidade dos pais dos alunos da escola</i>	77

4.1.2 A comunidade dos alunos	78
4.1.3 A comunidade dos professores	79
4.2 Analisadores	80
4.2.1 Formação docente	81
4.2.2 O “tornar-se” professor na/para a Escola Inclusiva: o cotidiano das práticas	83
4.2.3 Trabalho, tempo e encontros na escola	89
4.2.4 A avaliação na Escola Inclusiva	94
5 (IN)CONCLUSÕES	102
REFERÊNCIAS	107

1 INTRODUÇÃO

1.1 Minha história de pesquisa

Em uma biblioteca familiar muito antiga de uma cidade do interior de Minas Gerais, deparo-me ainda menina, em meus 12 anos de idade, com livros que pertenceram a três gerações de professoras da família materna. São livros que contemplam as várias didáticas e teorias propostas no ensino brasileiro.

Em quase todos aqueles livros havia pedaços de papel marcando as páginas com as questões, dúvidas e afirmações de quem ao ler concordava ou não com o que ali estava escrito. Papéis que atravessaram as gerações dessas mulheres chegando a mim, também professora universitária.

Era uma história condensada naqueles papezinhos que ninguém tinha coragem de retirar de onde estavam, era o diálogo aberto e imaginário com os teóricos inicialmente da Escola Francesa, depois com os chamados escolanovistas, até aportar no ensino tecnicista dos anos 1970, ressaltado nas revistas *AMAE Educando*.

Minha mãe – professora do Ensino Fundamental – lia em voz alta e impostada para nós, seus filhos, contos, poesias e crônicas de um tempo que parava nas renações de Narizinho. Àquela época, meu interior de Minas era como um pedaço do sítio de Monteiro Lobato e a experiência de poder compartilhar ainda em tenra idade as narrações dialogadas das histórias fez com que, já àquele tempo, eu me voltasse para os sentidos que se produzem no processo de trocas entre pessoas ao compartilharem um autor em comum.

E é aqui, nesta biblioteca que guarda memórias de um tempo que se cola ao presente, onde procurei estar para “mapear” minha história e, a partir daí, escrever a introdução desta tese. Não haveria lugar melhor de onde partir na tentativa de levar ao leitor o que significa para mim a educação e suas práticas, já que foi aqui, junto a esses livros empoeirados e a papéis de anotações que atravessaram gerações, que comecei a fazer minha história e minha pesquisa, há muitos anos atrás.

Minha história com os livros e as teorias ligadas à educação continuou na década de 1980, quando fiz o chamado Curso Normal, indo posteriormente para a

capital do estado cursar Psicologia, na antes chamada Universidade Católica de Minas Gerais, atual Puc-Minas, mesmo lugar onde cursei o Mestrado em Educação e hoje leciono.

Atualmente, como que obedecendo a um movimento invisível de uma engrenagem familiar, exerço a docência, ministrando as disciplinas Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Excepcional nos cursos de Psicologia.

Tanto o contato diário com meus alunos em cursos de graduação e pós-graduação quanto com as crianças especiais com quem trabalhei nas instituições de ensino especial e/ou regular, como psicóloga educacional e clínica, atualizam há quase 18 anos, de certa forma, inquietações que um dia lia nos tais papezinhos dos livros da família sobre as práticas na/da educação.

Continua vívido em minhas práticas todo aquele questionamento inicial que me fazia reagir desde às interlocuções de Narizinho e de certa Alice em um país que para mim não tinha nada de “maravilhas” até às teorias estudadas no curso de magistério e depois na graduação em Psicologia.

O que me aconteceu, o que vivi e vivo na educação requer de mim mais do que falar por representações; mas gestualizar em minha escrita, no espaço-tempo, a minha experiência (LARROSA, 2004).

Trago minha trajetória nesta introdução para situar o leitor na singular construção de conhecimento desencadeada em uma pesquisa em nível de doutorado. Tudo o que vivi até aqui nos processos que envolvem a Psicologia e a Educação confirma o que Latour (1994) diz do conhecimento tomado como multiverso, e, para além de minha experiência profissional, o que me importa é permitir a mim mesma ser afetada pelos contrastes da realidade, colocando em movimento uma dinâmica intensa e viva do encontro com o risco, com o novo, com a história, que faz a diferença.¹

Pois bem, todo esse caminhar de quase 20 anos de experiência profissional, ora com crianças ditas normais, ora com crianças especiais, me “jogou” de certa forma numa inquietação maior, que se justifica por meio de meu trabalho com o diverso. Hoje digo ser necessário para mim, tanto como psicóloga quanto como professora e supervisora de estágio no curso de

¹ Diferença aqui empregada no sentido deleuziano, para designar o sentido de relação, dinamismo e potência e não essência, atributo ou unidade (Ver GABRIEL TARDE, 2003).

Psicologia, entender como está sendo feito o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais² nas escolas de ensino regular.

Explico-me: nas práticas que venho desenvolvendo ficou claro que existe uma apreensão do corpo docente dessas instituições de ensino – tanto especiais quanto regulares – relacionada ao “como” incluir essas crianças. Escuto isso a todo o tempo, seja por meio dos relatos de meus estagiários nas supervisões acadêmicas, seja diretamente, quando visito como pesquisadora a escola regular da rede de ensino de Belo Horizonte onde desenvolvi esta pesquisa, como confirma o relato da professora Cândida (2008)³:

A gente recebeu o “pacote”, agora tem que aceitar e pronto, mas não deram nenhum tipo de subsídio para a gente, recursos, nenhum tipo de espaço complementar para a criança, atividades complementares, porque uma criança de inclusão, ela não dá conta de ficar quatro horas numa sala de aula prestando atenção, fazendo as atividades escolares como outra criança qualquer. Ela tem as especificidades dela, tem as limitações dela, então ela não dá conta de acompanhar as explicações, não dá conta de participar da aula.

As pessoas envolvidas na educação, desde os auxiliares de serviços até os professores, sabem da importância e direito – segundo eles – da inclusão dessas crianças especiais nas escolas de ensino regular, mas se atordoam ainda ao pensarem em práticas, em “como” fazer isso, principalmente, tendo em vista suas condições de trabalho.

A inclusão chegou sem pedir licença pra ninguém, eu acredito que é necessário. Eu fui uma das primeiras pessoas dessa escola a receber um menino de inclusão [...] vieram me perguntar se eu podia pegá-lo e sabe por que o peguei? Porque eu fico pensando: se fosse um filho meu? Porque Deus me livre se tiver que bater e precisar de um atendimento! Aí eu o peguei e sofri muito, porque não tinha nenhuma orientação, porque até hoje, isso já deve ter uns 4 ou 5 anos, estou sozinha nisso. (ALINE, 2008)

Pensar nas formas como os processos de inclusão têm sido deflagrados e vividos foi o motor desta pesquisa. Quando, ao escutar as professoras entrevistadas,

² O último documento oficial em nível nacional, a Resolução nº 2 de 2001, abole os termos “deficiência” ou “portador de deficiência”.

³ Foram usados pseudônimos para substituir todos os nomes verdadeiros das professoras entrevistadas, como forma de manter preservadas as suas identidades.

uma delas disse que “essa tal de inclusão é na verdade um grande engodo pedagógico, onde todo mundo finge que está dando certo”, algo intenso foi desencadeado em mim, afinal, que forças são essas que dinamizam tal “fingimento”, levando a efeitos talvez devastadores do processo?

Penso que, para analisar essas formas de incluir, teríamos que redimensionar o conceito de inclusão, não mais restrito ao cunho humanista, tão propalado em um país de ética majoritariamente católica e de filosofia liberal, em que “todos são iguais e merecem ser tratados com igualdade de condições”, mas implicado com um campo social concreto, com efeitos político-institucionais para a educação.

É preciso colocar em análise a diferença que se produz nas práticas de formação, rastreando não mais os fatos, mas os campos de forças que movem as práticas, os efeitos nos corpos do professor e dos alunos, sempre especiais.

1.2 O paradigma da Educação Inclusiva

O paradigma e a política da Educação Inclusiva constituem-se como processos claramente delineados na história da Educação Especial.

A proposta inicial da integração escolar evoluiu para uma concepção de inclusão escolar (embora tal diferenciação ainda não tenha alcançado *status* de unanimidade na comunidade acadêmica internacional, bem como nos sistemas educacionais) quando foi legitimada pelo parecer CNE/CEB nº 04/2002, que enuncia e acata a Educação Inclusiva como um princípio básico posto em vários artigos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Anteriormente a 2002, o Brasil adotara, com a LDB 9394/96, a proposta da integração escolar preferencial de alunos com necessidades educacionais especiais. A defesa da igualdade proposta na Educação Inclusiva Brasileira, no âmbito jurídico, tem como princípio resguardar os direitos humanos e o exercício da cidadania. Segundo Cury (2005, p. 44), “busca tanto a não-discriminação, para eliminar os privilégios de sangue, de etnia ou de crença, quanto norteia a luta das pessoas pela redução das desigualdades e eliminação das diferenças discriminatórias”.

Assim, a aplicação da norma igualitária às situações concretas implica o conceito de equidade. Este representa uma atenção à diversidade e às diferenças individuais, na busca de atualizar o amparo legal no sentido da igualdade de condições e de oportunidades, considerando as situações concretas.

Na direção da equidade, o ensino brasileiro passou – e ainda passa nas escolas – por dois momentos do projeto inclusivo: o de integração e o de inclusão de crianças especiais.

A integração, de acordo com a definição da NARC (National Association of Retarded Citizens), é uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos que visa à provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, para a máxima integração educacional, temporal e social entre crianças especiais e não especiais, durante o período escolar regular (BAUTISTA, 1993).

A proposta de integração carrega contradições que interferem no cumprimento dos objetivos delineados pela equidade, pois, ao esperar que o aluno usufrua de seu direito à escola simplesmente pelo fato de estar dentro de seu espaço físico, acaba por eximir esta última de dar atenção e de ter responsabilidade em relação ao processo deflagrado.

A inclusão, por sua vez, envolve uma proposta de reestruturação radical das escolas (MITTLER, 2003), com o objetivo de assegurar que os alunos especiais possam ter acesso a toda a gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas por essas instituições. Isto incluiria o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Subjaz o conceito diferenciado, na proposta de inclusão, de uma ação mais efetiva e de equidade do sistema educacional, no sentido de *garantir* a inserção e permanência de qualquer aluno, seja ele uma criança especial ou não, na escola regular.

Para fazer valer a inclusão, houve um processo intenso de análise e transposição do projeto político-pedagógico, nos governos estaduais e esferas municipais, para as diferentes realidades escolares, tanto nas redes de ensino público como privado.

Nesses últimos anos, na repercussão do confronto entre a legislação educacional e as realidades, predomina certa incompletude e impotência das redes de ensino, em geral, e das escolas e dos professores, em particular, para fazer cumprir esta proposta que também traz conflitos em seus modos de funcionamento e contradições nas formas de sua viabilização por parte do governo e das secretarias.

O que pode ser visto na prática é a proposta inclusiva sendo ainda sustentada por práticas integradoras, até mesmo porque a proposta foi criada em gabinetes de especialistas, sem a participação efetiva das escolas e dos professores. Ou seja, a dimensão inclusiva é geográfica, o que significa que a criança tem que estar dentro da escola.

De acordo com Prieto (2005), são poucos os professores vinculados às redes públicas de ensino que têm formação ou mesmo informação sobre o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. Eles ingressam no sistema de ensino – por meio de concurso público – sem ter o mínimo contato com essa temática, na maior parte dos casos.

No lócus dessa pesquisa, observou-se que até os professores que contam com certa experiência em Educação Inclusiva mostram níveis preocupantes de *stress* e doenças ocupacionais, fator que leva à grande solicitação de atestados médicos e pedidos de afastamento profissional, como nos relata Firmina (2008), coordenadora pedagógica:

O maior índice de laudos é por voz e depressão. Tem muita gente com esse quadro e não é frescura não, é doença! (E continua trabalhando?) Tem professoras que, quando eu chego perto, você olha para aquela pessoa, você vê o estado daquela pessoa, o nervo... não é porque ela é má... não... Tem também muitos laudos por sinusite, doenças psicossomáticas. E estão doentes mesmo! Muitos problemas de gastrite. A qualidade do trabalho cai, é lógico. Eu trabalho dois horários e, vou te falar, a qualidade do meu trabalho é boa, mas podia ser melhor.

Não só o corpo docente tem sofrido com essa situação, a escola como um todo (equipe pedagógica, funcionários de apoio, etc.) vê-se com tal impotência. O que se escuta com frequência é:

Se já é tão difícil atender à heterogeneidade do alunado “tradicional”, com tantos casos de alunos em condições precárias de aprendizagem, ameaçados potencialmente pelo fracasso escolar e a

exclusão, como a escola poderá dar conta dessa demanda específica? (ANDRÉIA, 2006)

Tal interrogação é um sinal evidente da perplexidade da escola ao converter o projeto da educação inclusiva em um ato operacionalizável, além da urgência em inventar modos de vida escolar que dêem sentido à inclusão coletiva no processo de ensinar e aprender.

Os próprios alunos, sejam os ditos “normais” ou os que têm necessidades especiais, e seus familiares muitas vezes são tomados de surpresa diante desta proposta. Talvez as famílias dos alunos ditos “normais” sejam as que mais tomem atitudes que oscilam entre desconhecimento da proposta e rejeição a ela. Intimamente, existem receios nestas famílias, como também medo ou ansiedade diante do que a convivência com alunos especiais pode significar para a formação de seus filhos. As famílias retornam para as escolas a questão da infância marcada pela deficiência: “O que esses meninos fazem aqui?”; “O que a escola tem para oferecer a eles?”

A escola atual – tão desconcertantemente diferente da escola das gerações de pais e mães de seus alunos – se perde na espera da oscilante aprovação familiar de suas práticas, respondendo a essas famílias ora criticando-as, ora buscando sua cumplicidade nos projetos educacionais.

Em geral, o que se tem encontrado nas realidades escolares, seja nas escolas públicas, seja nas particulares, é um quadro de apreensão e insegurança diante do projeto político-pedagógico da Educação Inclusiva.

Uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa – Firmina (2008) – deixa isso claro, quando diz:

Eu acho que a inclusão foi feita só na parte legal. A Lei fala que é pra incluir, pronto, está incluído. E é uma inclusão mal feita. Eu acho que é uma inclusão perversa com o aluno... e com o professor também. Tudo no papel é lindo... a Lei do Brasil é linda, o Estatuto da criança é lindo, mas ele não é aplicável por “n” questões, até por uma questão cultural. Eu acho que, em termos de Brasil, as coisas não são atacadas em sua origem. Você vai curando o sintoma... e a coisa... igual doença... só que a coisa compromete outros órgãos.

Tendo como base a abordagem institucionalista, os autores Rocha; Gomes (2000, p. 251) convidam os pesquisadores a assumirem o desafio de

investigar os mecanismos que fazem da escola o lugar da inércia que vem fomentando o tédio institucional e a sensação de impotência para tomar frente em relação aos processos de exclusão e ao adoecer em marcha que Firmina tão bem evidenciou.

Colocando o processo de formação escolar em análise, evidenciamos que os fatores preponderantes que atuam na dinâmica institucional, produzindo diferentes impasses, vêm sendo construídos ao longo dos anos na educação brasileira, entre os quais: a questão econômica que confere um caráter bastante precário às práticas educativas, tanto nas condições materiais, como na qualificação profissional necessária à diversificação do trabalho com uma população sempre heterogênea; as relações verticais que engendram, no interior da escola, uma forma de clientelismo que desapropria em cadeia as iniciativas de gestão do processo e a organização coletiva; a dura rotina, onde o desejo de conhecer não se traduz no interesse de aprender – dificuldade que não concerne somente às crianças, mas igualmente aos adultos. O tempo-espaço de construção do conhecimento na escola fica comprimido nos ritos de soberania, nos hábitos, na crescente aceleração, que acabam por privilegiar a repetição, e o trabalho vai perdendo sentido.

A perspectiva é a de possibilitar a abertura de espaços que permitam à comunidade escolar discutir suas implicações na construção do cotidiano educacional, envolvendo a própria formação, as relações, a diversidade de posições ante o processo, assim como as insatisfações, as problematizações, as demandas e as alternativas.

Analisar os efeitos das formas de funcionamento institucional escolar é buscar fragilizar os sedentarismos, a individualização dos conflitos, o isolamento e o bloqueio da comunicação entre o(a)s professore(a)s (Rocha, 2000).

A criação de novos agenciamentos pelo coletivo é de fundamental importância para tensionar as relações de poder que se estabilizam em meio aos rituais e tradições da educação escolarizada.

1.3 Escola e poder: contribuições de Foucault

Foucault, em seus cursos proferidos no Collège de France, no intervalo de 1975 a 1976, que deram origem ao livro *Em defesa da sociedade*, nos contempla com estudos sobre o poder e seus dispositivos.

Para ele,

o poder não é algo que se partilhe entre aqueles que o têm e que o detêm exclusivamente e aqueles que não o têm e que são submetidos a ele. O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. (FOUCAULT, 1999, p. 35)

Foucault sustenta que o poder transita entre indivíduos, não se aplica a eles. O indivíduo nada mais é que um efeito do poder e, ao mesmo tempo e na mesma medida, seu produtor: “o poder então transita pelo indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 1999, p. 35).

Pois bem, para se fazer uma análise do poder e de seus dispositivos, segundo o autor, seria preciso fazer uma análise ascendente do poder, ou seja, de sua microfísica; e não descendente, como tem sido feito até agora.

Não é a dominação global que se pluraliza e repercute até embaixo, pelo contrário, Foucault afirma que “é preciso examinar o modo como, nos níveis baixos, os fenômenos, as técnicas, os procedimentos de poder atuam” (FOUCAULT, 1999, p. 36). E mais, é preciso estudar o poder fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição do Estado; trata-se de analisá-lo a partir das técnicas e táticas de denominação cotidianas.

Os diferentes modos de inclusão agenciados a partir da formação escolar, frente aos demais campos de investimento político-econômico do Estado, em todo o percurso histórico da educação brasileira, merecem análise, assim como os dispositivos cotidianos, as técnicas e táticas de denominação que marcaram o fazer docente, prioritariamente de mulheres-professoras no ambiente escolar. E mais, como essas se tornaram veiculadoras e constituintes do poder disciplinar.

Em vez de fazer os poderes derivarem da soberania, se trataria muito mais de extrair, histórica e empiricamente, das relações de poder, os operadores de dominação ou de certos modos de inclusão sócio-político-econômicos. Ou, melhor dizendo, o caminho a seguir seria o de “não perguntar aos sujeitos como, por que, em nome de que direito eles podem aceitar deixar-se sujeitar, mas mostrar como

são as relações de sujeição efetivas que fabricam sujeitos” (FOUCAULT, 1999, p. 51).

Essa premissa serve tanto para a análise de instituições jurídicas – objeto de estudo de Foucault àquela data – como para a escola.

Concretamente, podemos, é claro, descrever o aparelho escolar ou o conjunto de aparelhos de aprendizagem de dada sociedade, mas eu creio que só podemos analisá-los eficazmente se não os tomarmos como uma unidade global [...] mas tentarmos ver como atuam, como se apóiam, como esse aparelho define certo número de estratégias globais, a partir de uma multiplicidade de sujeições (a da criança ao adulto, do aprendiz ao mestre, etc). São todos esses mecanismos e todos esses aparelhos de dominação que constituem o pedestal efetivo do aparelho global constituído pelo aparelho escolar. (FOUCAULT, 1999, p. 52)

Com a análise do poder feita pela via das relações de dominação, teríamos, assim, um leque enorme de possibilidades de análise da situação de exclusão vivida pelo corpo docente nas redes criadas na escola, em sua profissão, no seu fazer diário.

Por esse prisma, os professores passam de sujeitados a sujeitos que constituem o poder e nele transitam.

Tal posicionamento contribui para as análises que serão feitas sobre o lugar ocupado pelos professores em uma escola. Não apenas o de “vítimas” de um poder maior e ascendente – como tradicionalmente se pensa e fica evidenciado em depoimentos como o da professora Rosana (2008) abaixo – mas também o de participantes ativos desses trânsitos do poder.

Na alfabetização, a turma toda era assim. Me deram aquela turma complicada, “você está chegando na escola, alfabetiza essa turma aí!” Tinha também uma menina na cadeira de rodas, uma anãzinha. Isso dava uma angústia que eu tinha que engolir... Eu engulo! [...] Eu fico com muita pena, não tenho muito que fazer, você fica com pena... impotência. Mas eu alfabetizei assim mesmo!

Foucault, quando resume as cinco precauções do método “que tenta curto-circuitar a linha geral da análise jurídica” (FOUCAULT, 1999, p. 32), afirma que

Em vez de orientar a pesquisa sobre o poder [...] para o âmbito das ideologias que o acompanham, creio que se deve orientar a análise

do poder para o âmbito dos operadores materiais, para o âmbito das formas de sujeição, para o âmbito das conexões e utilizações dos sistemas locais dessa sujeição e para o âmbito, enfim, dos dispositivos do saber. (FOUCAULT, 1999, p. 40)

A perspectiva é a de focalizar, na dimensão micropolítica, as condições e circunstâncias em que os dramas se constituem e, nesse sentido, iluminar as tramas das entranhas do cotidiano escolar, como aponta a professora Dionísia (2008), ao lhe ser perguntado como trabalha com seus alunos inclusos em sala de aula:

Eu não brigo com essa situação, procuro lidar com ela da melhor forma possível. Os conteúdos que eles podem participar, como o debate..., participam... Com uma leitura sem o código escrito, eles participam, interagem. Quando os alunos estão trabalhando a escrita, propriamente dita, de 5ª série, como o conteúdo de matemática, com conteúdos que exigem um raciocínio mais elaborado, eu trabalho à parte com eles, tenho o caderno, tenho os livros, eu procuro trabalhar à parte com eles alfabetizando. É muito complicado, são 28 alunos e esses dois têm que ter um tratamento especial. Não tem uma estagiária, não tem ajuda. Eu não brigo com essa situação, eu tento me adaptar a ela e trabalhar da melhor forma que eu posso.

Antes de analisar o texto da Lei que garante a inclusão é imprescindível examinar o regime de práticas que o circunscreveram no cotidiano da educação brasileira, práticas essas como as das professoras Rosana e Dionísia.

Levada por essa proposta de rastrear as forças e efeitos das práticas de inclusão nas escolas, com o desafio de uma pesquisa cartográfica, busquei interlocutores, busquei um programa de doutoramento onde poderia encontrar pessoas também mobilizadas com o campo concreto de análise das relações e do poder.

Um bom encontro – no sentido *espinoziano* – aconteceu com Marisa Rocha, minha orientadora de pesquisa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Com ela pude perceber que, ao mesmo tempo em que não estou sozinha no percurso de trabalho, é preciso solidão para refletir e estabelecer novos encontros, entendendo que pesquisar é intervir.

Ciente da importância das ferramentas da pesquisa-intervenção, parti para o campo de pesquisa: uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte, pioneira no Projeto Inclusivo.

Lá acompanhei o cotidiano escolar desde o ano de 2006. É uma escola localizada na região centro-oeste da capital mineira, situada entre duas favelas com alto índice de criminalidade e violência. Atende, quase em sua totalidade, a essas comunidades.

É uma escola que, em um primeiro momento, se diz inclusiva, embora não conte com apoio pedagógico específico da Secretaria Municipal de Educação. O que essa escola tem vivido sob a égide do paradigma inclusivo é de certa forma singular em sua história. É um momento histórico multiverso e cheio de contrastes, em que são exigidas práticas criadoras e inventivas da comunidade escolar – sem decalques de práticas repetitivas e mecânicas.

Como pesquisadora, acompanho os esforços pela inclusão que o corpo docente dessa escola exerce, desde 2006. Constituí com a comunidade escolar um vínculo quase diário. Isso me fez querer seguir esse movimento chamado inclusivo bem de perto, pois entendo que o sentido de inclusão deverá ser abordado a partir de um campo social concreto, dos efeitos ético-políticos que constroem as relações do professor.

Sinto-me convocada a participar e a acompanhar esse movimento. Das múltiplas possibilidades de entrada no mapa das práticas docentes, buscarei as que transversalizem minha própria prática como professora universitária e psicóloga. Quero permanecer atenta para o que está no meio, no virtual, no entrecruzamento de minha história com as histórias dessas professoras.

Meu estudo tornou-se uma busca por cartografar as forças que compõem o território educacional – luta com autores como Foucault, Deleuze e Guattari, que pensam o cotidiano como produção, desnaturalizando as ordenações e o controle das práticas pedagógicas.

No Capítulo 1, resgato as forças da exclusão atravessadas no Projeto de Inclusão Social nas escolas brasileiras, desde os primeiros investimentos de Pedro II, durante o Segundo Reinado, até chegar aos movimentos denominados de inclusivos desencadeados pela Declaração de Salamanca.

No Capítulo 2, coloco a Escola Ciclada sob a lente da análise das práticas que se querem inclusivas. Busco evidenciar até que ponto a Escola Plural de Belo Horizonte consegue responder às demandas de inclusão preconizadas em seu Estatuto.

No Capítulo 3, trago à tona as vozes das professoras envolvidas no Projeto da Escola Inclusiva em Belo Horizonte. Convido-as a dar visibilidade à polifonia do cotidiano de trabalho, através de analisadores das práticas e modos de existência implicados com o processo de inclusão de crianças especiais nas escolas de ensino regular.

E, finalizando, nas (In)conclusões, traço o que esse estudo pôde oferecer na tentativa de cartografar as forças que encerram o projeto da Escola Inclusiva em Belo Horizonte.

Espero que o estudo que desenvolvi nesses últimos quatro anos possa ser um convite ao leitor para pensar a educação especial. Colocar em análise a realidade das práticas escolares do ponto de vista ético-estético-político de luta, traz à resistência como produção que contribui para ampliar a polêmica e a intervenção.

2 CAPÍTULO 1: A EXCLUSÃO COMO UMA FACE DO PROJETO DE INCLUSÃO SOCIAL NA HISTÓRIA BRASILEIRA

O Projeto da Inclusão, da mesma forma que os demais projetos educacionais no Brasil, foi constituído em gabinetes. Foi “fabricado” para fazer funcionar o sistema escolar de determinada maneira e para responder às exigências do BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento), garantia de aplicação de recursos no país, exigindo das autoridades brasileiras o compromisso de melhorar o nível da Educação Básica, principalmente no tocante a uma educação voltada para a diversidade.

Mesmo que pese o cumprimento de exigências de agências de investimento financeiro, entende-se que esse movimento pela inclusão é consequência também de ações de grupos organizados que assumem a luta pelo direito à educação. Luta essa caracterizada por tensões traduzidas em avanços e retrocessos presentes nas escolas desde a década de 1990 até os dias atuais.

A questão da inclusão nas escolas permeia o cotidiano escolar e provoca uma forte tensão entre professores e gestores; entre professores e familiares. Inegável também é a tensão existente em relação ao lócus de acolhimento do aluno de ensino especial. As escolas especializadas, tanto as de caráter privado quanto as de caráter filantrópico, foram, durante décadas, o espaço socialmente reconhecido como o lugar de atendimento ao aluno especial e “quebrar” com essa certeza é uma tarefa que a cada dia se tem mostrado mais complexa.

O local para oferta de atendimento educacional, embora definido legalmente, ainda é objeto de divergência. Alguns especialistas afirmam veementemente que a classe comum é o único espaço aceitável para educar a todos os alunos. Outros, entretanto, levando em consideração as características dos sistemas de ensino, advogam pela criação de alternativas ao espaço da classe regular.

O quadro assim delineado fica ainda mais complexo quando se consideram as necessidades dos sistemas de ensino de responder às demandas por qualidade e de apresentar resultados socialmente satisfatórios e quando se levam em conta as condições históricas da formação e trabalho dos educadores.

Nesse contexto, as tensões e conflitos gerados na implementação do Programa ora analisado podem ser entendidos a partir das múltiplas relações que se

estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, a valorização da diversidade e a atenção ao processo de singularização que se produz nas experiências cotidianas.

Nesse contexto sempre marcado por tensões acirradas, entre 2000 e 2003, a Secretaria de Educação Especial do MEC coordenou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, financiado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e que deu origem à publicação do conjunto de materiais *Educar na Diversidade*.

O projeto utilizou o conjunto de materiais publicado pela UNESCO de Paris, elaborado em 1996, que tinha como principais diretrizes disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

O princípio que fundamenta o Programa é o da “garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino” (MEC, 2006). Esse material da UNESCO já foi utilizado em projetos em mais de 80 países, cujas experiências e resultados evidenciam sua potencialidade e contribuição para o desenvolvimento de sistemas educacionais, escolas e salas de aula mais inclusivas.

Mas como analisar os modos de inclusão em tal projeto com a perspectiva de dar visibilidade à sua multiplicidade e às tensões políticas geradas em seu bojo?

Para tal análise, o resgate histórico da exclusão social na escola e, mais especificamente, do corpo docente é de fundamental importância. Contudo, tal estratégia de resgate histórico teria que, segundo Foucault, fazer uma ruptura com o que seria visto como uma tentação para o pesquisador em encarar um fato como “uma constante histórica, ou a um traço antropológico imediato, ou ainda a uma evidência se impondo da mesma maneira para todos” (FOUCAULT, 2003, p. 339). Trata-se de tomar os fatos fazendo surgir a “singularidade”, de “acontecimentalizá-lo[s]”.

A *acontecimentalização* consiste em reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias – regimes de práticas – que em dado momento formaram o que, em seguida, funcionará como evidência, universalidade, necessidade. Ao tomar as coisas dessa maneira, sustenta

Foucault (2003), procederemos, na verdade, a uma espécie de *desmultiplicação causal*.

Foucault chamou de *desmultiplicação causal* a análise do “acontecimento” segundo os processos múltiplos que o constituem” (FOUCAULT, 2003, p. 339). O Acontecimento é o que corta/recorta esse modo de funcionamento previsível no cotidiano das práticas, em outras palavras, é aquilo que de certa forma corta a previsibilidade possível e esperada do “cumpra-se a Lei” no Projeto da Inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas públicas de ensino regular.

De posse desses conceitos foucaultianos, que tanto enfatizam os regimes de práticas e o poder como rede – considerando a compreensão de um fato como um *acontecimento* –, somado a uma necessária compreensão do que se tem feito especificamente em Belo Horizonte para responder ao projeto da Escola Inclusiva, é imprescindível conhecer melhor os movimentos e efeitos da educação de pessoas especiais em momentos históricos específicos, que se caracterizam como movimentos de rupturas, de desdobres que geram acontecimentos.

2.1 De 1854 a 1956: iniciativas de cunho privado, Helena Antipoff e a Escola Nova no Brasil

No Brasil foram fundadas, no período do Segundo Reinado, as instituições mais tradicionais de assistência a pessoas ditas, à época, com deficiências – mental, física e sensorial⁴. Entre elas, o Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em setembro de 1854, que, em janeiro de 1891, passou a ser denominado Instituto Benjamim Constant (IBC), pelo Decreto nº. 1320.

D. Pedro II fundou, em setembro de 1857, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. E, no ano de 1909, na cidade de Joinville do estado de Santa Catarina, foi fundado o Colégio dos Anjos, de ensino regular particular com atendimento ao que se configurava como estranho à “normalidade”, tal como o “deficiente mental”.

A fundação do Instituto dos Surdos-Mudos por Pedro II, segundo Lobo (1987), veio responder, como lugar, à preocupação daquela época em não deixar o

⁴ Que envolve déficits ou perdas em um ou mais dos cinco sentidos.

surdo-mudo abandonado a si próprio, oferecendo perigo à sociedade marcada profundamente pelo cunho higienista europeu, uma vez que essas pessoas eram colocadas na fronteira da debilidade mental pelo empobrecimento que a ausência da linguagem poderia acarretar.

2.1.1 O Movimento Higienista no Brasil e sua marca na configuração da família e das instituições escolares

Costa, ao traçar um panorama da higienização do espaço público do país no Segundo Reinado, evidenciou a tomada por parte da Medicina do espaço urbano, imprimindo-lhe as marcas de seu poder.

Matas, pântanos, rios, alimentos, esgotos, água, ar, cemitérios, quartéis, escolas, fábricas, matadouros e casas foram alguns dos inúmeros elementos urbanos atraídos para a órbita médica [...] a higiene revelava a dimensão médica de quase todos estes fenômenos físicos, humanos e sociais e construía para cada um deles uma tática específica de abordagem, domínio e transformação. (COSTA, 1999, p. 30)

No curso do Segundo Reinado, a Medicina Social dirigiu-se à família “burguesa” citadina, procurando modificar a conduta física, intelectual, moral, sexual e social dos seus membros, com vistas a que eles se adaptassem ao sistema econômico e político.

A Medicina, a Filantropia e a Assistência Social concentraram-se, segundo Costa (1999), para manobrar os laços de solidariedade familiar e usá-los, quando preciso, na represália aos indivíduos insubordinados e insatisfeitos.

Não muito diferente da educação comum, a educação especial foi sendo estruturada quase sempre a partir de modelos pautados pela ação médico-filantrópico-assistencial, pela visão segregacionista e por uma classificação das “patologias”, fato que contribuiu ainda mais para que a formação escolar e a vida social das pessoas especiais se constituíssem em um mundo à parte, tal como o do “louco”.

No caso dos loucos, como no da família, a norma desenvolveu-se para compensar as falhas da Lei. No primeiro caso, o agente da infração não podia ser punido, porque era considerado irresponsável pelos próprios atos; no segundo, o

contrato social⁵ não previa e não podia incluir a conduta infratora na categoria do crime. Por razões dessa ordem, Costa acredita que a normalização tornou-se indispensável ao funcionamento do Estado e tendeu a crescer e estabilizar-se num campo próprio de poder e saber, o de “desvio da normalidade” (COSTA, 1999, p. 52).

A educação especial baseada no Modelo Higienista fez prevalecer uma visão organicista do que não se apresentava como “normalidade” – do “desvio da normalidade” –, fruto da mescla dos critérios médicos com os pedagógicos. Havia uma crença em que, por meio da educação, dos exercícios de “ortopedia mental” (técnicas envolvendo disciplina e treinamento para o ato) incluídos nas atividades escolares (exercícios lúdicos para o treino e a melhoria das capacidades mentais, como atenção, memória, entre outros), esses alunos poderiam ser curados de seus desvios.

A educação, conforme observa Aun (1994), era vista como um meio de evitar que a “anormalidade” trouxesse influências nocivas para a sociedade. No século XIX, e até os anos 30/40 do século XX, a educação de pessoas “com deficiências” enfatizou o atendimento clínico especializado. Vimos a forte influência da ciência, principalmente da Medicina, nesse campo. As diferenças começariam a aparecer com o ingresso das crianças na escola, sob a forma de sintoma, e iriam se transformando em critérios de separação classificatória, demarcando os espaços institucionais para cada uma delas.

A Psicologia – ciência também recém-nascida em fins do século XIX, nos laboratórios europeus e norte-americanos – aparece como a principal articulista na criação da Escola Nova no Brasil, que se baseava em pressupostos forjados no ideal de educação do início do século XX, alicerçado nas ideias propagadas pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau.

2.1.2 A chegada das ideias escolanovistas no Brasil e sua importância na década de 1920

⁵ Entendendo-se aqui como *contrato social* a visão rousseauiana de um acordo entre indivíduos para se criar uma [sociedade](#). O Contrato nesses termos é um *pacto* de associação, não de submissão.

Caracterizada por novas propostas pedagógicas que enfatizavam a democracia nas relações escolares, a Escola Nova – considerada ‘herdeira’ da visão rousseauiana de homem e da ideia de sociedade baseada no Contrato Social também defendido por Rousseau – preconizava uma educação fundamental, universal, voltada para o trabalho produtivo, que respeitasse as diferenças individuais, as aptidões e os interesses das crianças (ROMANELLI, 2000).

Diretamente influenciada pelos estudos na área da Psicologia, a Escola Nova transfere o centro do processo educativo, anteriormente voltado para o ensino, para a existência do aluno e para a ideia da escola como comunidade social. Seu princípio fundamental é a individualidade, a aceitação do outro como ele é, e não como deveria ser. A natureza humana passa a ser considerada como algo mutável e o adulto como ser inacabado, em permanente processo de construção. O escolanovismo, segundo Saviani (1987), procurará ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais.

As ideias da Escola Nova chegam ao país em uma década (1920) marcada por fatos que representam uma mudança significativa na sociedade brasileira. É um período em que as classes populares começam a se manifestar, movimento esse iniciado desde a década de 1910. Vive-se num mundo de mudanças de paradigmas. Em nível internacional, a Alemanha, unificada tardiamente, busca na guerra um meio de se expandir e, dessa forma, garantir mercados para sua produção industrial. Na Rússia o socialismo propõe um novo modelo de sociedade como resposta aos anseios do operariado. Movimentos totalitários começam a se formar.

No Brasil os anos 1920 estão marcados pela crise do modelo econômico, político e social baseado no Brasil agrário. Nesta época, o país inicia seu processo de industrialização e aceleração da urbanização. Há um significativo aumento populacional urbano, com Rio de Janeiro e São Paulo assumindo características de pólos, com indústrias em expressivo crescimento. As classes dominantes agrárias, paulista e mineira, centralizam o poder em suas mãos, deixando em segundo plano as oligarquias regionais.

Organiza-se uma burguesia industrial e financeira com o fortalecimento da classe média e do operariado. Migrantes italianos incrementam a luta por direitos sociais com ideias baseadas em conceitos anarquistas, socialistas e comunistas. O

movimento tenentista, apesar de sua crítica ao sistema social vigente, carece ainda de propostas claras para o Brasil.

Há o desejo de um novo Brasil, sem as mazelas provocadas pelas elites dominantes. Em 1922 a Semana de Arte Moderna representa a ruptura com os padrões estéticos das elites, sendo promovida pela pequena burguesia. É um movimento de contestação aos modelos clássicos, e, ainda que situando-se no campo da arte, possui todo um valor simbólico, como ruptura com os valores da classe dominante.

A crise estrutural – econômica, social, política, ideológica e cultural – que abala a República no início dos anos 1920, traduzida em grande medida pela crise do “pacto oligárquico” estabelecido entre os grupos dominantes, leva os setores médios da população à insatisfação, pela falta de liberdade e pelas limitadas possibilidades de influir na vida política, o que os predispõe à revolta e a apoiar ações radicais contra o poder oligárquico.

A Revolta do Forte de Copacabana, as Colunas Paulista, Rio-grandense e Prestes são algumas das sinalizações de insatisfação da sociedade a esta época. A crise de 1929 acaba por atingir fortemente a sociedade brasileira, precipitando a queda do governo com a Revolução de 1930.

No cerne da crise estrutural que atravessa o país e na expansão do pensamento liberal no Brasil, propaga-se o ideário escolanovista, que chega representado por intelectuais que entendem que o país deve se organizar, rompendo com as elites oligárquicas e abrindo um novo espaço.

Esse grupo de intelectuais que se autodenominavam “pioneiros da educação” pretendiam ser os construtores de um novo Brasil a partir da Educação. Queriam oferecer uma base ideológica na passagem do Brasil arcaico, primitivo, feudal e monocultor para um Brasil moderno, atual, que respondesse às necessidades dos tempos.

Esse grupo, composto por jornalistas, intelectuais e profissionais liberais, dentre eles, Venâncio Filho, Delgado de Carvalho, Edgard Sussekund de Mendonça, Mario Casasanta, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, reuniu-se no Rio de Janeiro em 1924 com a proposta de criação da Associação Brasileira de Educação, cujo objetivo era sensibilizar o poder público e a classe de educadores para os problemas mais cruciais da educação nacional. Era urgente a necessidade de tomada de medidas concretas para a solução dos problemas educacionais no país através de uma

escola para o povo. Se considerarmos que a educação ocupava um papel importante de certificação e promessa de preparação das classes menos favorecidas para o trabalho, funcionando como um possível meio de ascensão social, veremos a urgência de avançar, àquela época, no processo democratizante de escolarização.

Mas a Escola Nova sofisticaria e traria exigências ao processo escolar e, nesse sentido, só com muito investimento político-econômico ela chegaria ao povo. Na verdade, ela aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, ao preconizar a socialização do aluno segundo seus talentos e aptidões cientificamente aferidos em testes psicológicos e desenvolvidos por uma formação docente e condição escolar específicas. Sem nenhuma crítica à sociedade, tal proposição vai acentuar as diferenças e colaborar para a manutenção do *status quo*, se colocando a serviço dos interesses da burguesia.

O que se autodenominava “movimento renovador” propunha a co-educação, pública, gratuita e laica, diferentemente do ensino privado e religioso da Igreja Católica.

Lourenço Filho, em seu livro *Introdução ao estudo da escola nova*, esclarece o que seriam os princípios defendidos por esse movimento. A laicidade coloca o “ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, respeitando a integração do educando em formação” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 48). A gratuidade levaria a escola para todos, independentemente da classe econômica. A obrigatoriedade seria uma estratégia para proteger as crianças, “ cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 49). E, por fim, a co-educação seria o princípio que garantiria a “educação em comum”, que colocaria todos os alunos em pé de igualdade.

Esse “movimento renovador”, através da Associação Brasileira de Educação (ABE) – seu órgão representativo e centro divulgador –, iniciou uma luta ideológica que culminaria na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional⁶, em 1932, apregoando a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, a laicidade, a co-educação e o Plano Nacional de Educação.

⁶ O Manifesto, elaborado por Fernando de Azevedo, foi assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de “renovação educacional”.

Além de “levantar a bandeira” da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino, esse manifesto lançava outras questões, tais como:

Porque os nossos programmas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que se encerrou a republica, ha 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de industria centuplicaram de efficacia, em pouco mais de um quartel de seculo? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enkystada no meio social, sem meios de influir sobre elle, quando, por toda parte, rompendo a barreira das tradições, a acção educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociaes, para estender o seu raio de influencia e de acção? (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 36-37)

Os educadores deste Movimento de Renovação Educacional, que, a princípio, reconheceram-se, segundo suas próprias palavras, “sem directrizes definidas” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 37), acreditaram em uma ação renovadora, a qual possibilitou uma série de combates a ideias, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas em direção a uma nova educação no país, e, por conseguinte, à crença em um país renovado, gerido pelas mudanças propostas na educação pautada nos princípios da laicidade e da gratuidade.

Endereçado ao Governo e ao povo brasileiro, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova tinha como principais características / reivindicações: a noção de educação como guia em torno de um ideal de vida, caracterizada pela organização da sociedade; a noção de indivíduo como possuidor de “aptidões naturais”, independentemente de sua ordem econômica e/ou social; a visão da educação sob o prisma psicológico; a defesa da autonomia técnica, administrativa e econômica da escola pública, e da educação descentralizada.

O liberalismo tomará força com esse movimento que preconiza a cada um de acordo com suas potencialidades – é o capitalismo na fase liberal, que avança responsabilizando o indivíduo pelos efeitos de suas ações, pelos resultados, caracterizando cada ser como um “em si” em evolução.

Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates “testemunhavam a curiosidade dos espiritos, pondo em circulação novas ideias e transmitindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 37).

Fernando de Azevedo, um dos líderes desse “movimento renovador” – ora chamado de *escolanovismo* –, tendo sua origem em ambiente intelectual e liberal das elites, diz que

[...] nesse período crítico, profundamente conturbado, mas renovador e fecundo, que sucedera um longo período orgânico, de domínio da tradição e de ideias estabelecidas, a vida educacional e cultural do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio, numa dualidade de correntes e, depois, numa pluralidade e confusão de doutrinas, que mal se encobriam sob a denominação genérica de “Educação Nova” ou de “Escola Nova”, susceptível de acepções muito diversas. (AZEVEDO, 1953, p.23)

Começaram a surgir manifestações, fossem elas contrárias ou favoráveis ao movimento renovador, mas, sobretudo, foi aguçada a curiosidade por essa nova proposta de ensino laico e estabelecido o diálogo entre educadores, políticos e poder público em torno das questões educacionais e dos aspectos que publicamente assumiam as reformas.

No plano ideológico, a Associação Brasileira de Educação representava o confronto entre duas correntes: a dos Reformadores, que lutavam pelos princípios da laicidade e da gratuidade do ensino, e a do grupo liderado pelos Católicos, que viam na interferência do Estado um perigo de monopólio e, na laicidade e co-educação uma afronta aos princípios da educação católica, uma vez que a educação passaria a estar sob a responsabilidade do Estado, assegurando aos pais/responsáveis o direito de matricularem seus filhos em quaisquer instituições privadas – não somente as confessionais.

Como resultado do movimento renovador, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde. Seu primeiro ministro foi Francisco Campos, que criou o Conselho Nacional de Educação.

Em 1932 – ano da publicação do Manifesto – o país passou por mudanças sociais significativas, representadas, principalmente, pela criação do Novo Código Eleitoral, que instituiu o direito ao voto secreto e ao voto feminino, e a fundação, em São Paulo, da Ação Integralista Brasileira (AIB), tendo como idealizadores Plínio Salgado e Gustavo Barroso.

A expansão do movimento escolanovista, assumida pelos educadores da Associação Brasileira de Educação, em aliança com a Liga Brasileira de Higiene

Mental e ao lado da organização das redes de ensino primário no Brasil, introduziu o “poderoso instrumental da psicologia” nas escolas e nos cursos normais. Iniciou-se a racionalização do sistema e a influência máxima de Dewey na educação brasileira.

No entanto, esse “movimento renovador” não foi poupado de críticas por parte de segmentos da sociedade que viam em sua proposta pedagógica o serviço aos interesses da burguesia, pois, ao mesmo tempo em que apregoava a instituição pública, defendia também a instituição privada.

O movimento foi considerado superficial, por não se aprofundar nas questões referentes aos problemas sociais (não questionava a estrutura capitalista); progressista, porque considerava a educação como um problema social e, finalmente, idealista, por acreditar que a educação seria a chave transformadora da sociedade.

Sua ênfase na técnica e nos resultados dos testes psicológicos acabou por reduzir as questões educacionais aos limites da escola, o que demonstrou sua insuficiência para abordar os graves problemas do sistema educacional brasileiro, expressos nos preocupantes índices de evasão e repetência.

Entre os próprios signatários, diferenças significativas de pensamento e de visão de mundo são observadas. Enquanto para Anísio Teixeira a Escola “constitui instrumento de controle social [...] que plasma o caráter nacional”, veículo para a transformação do país de agrário e arcaico a moderno e industrial, para Paschoal Lemme, “a reforma integral na educação pressupõe mudanças na estrutura social”.

Anísio Teixeira apresenta o modelo pragmático norte-americano como exemplo a ser seguido. Vê os Estados Unidos como modelo de sociedade, que, se bem que não deva ser copiada, é inspiradora de um processo de transformação social com seu modelo de escola.

Por seu turno, Paschoal Lemme vê na Rússia e na Albânia os modelos de sociedades que passaram a gerenciar bem a educação porque implantaram uma reforma social nos moldes marxistas. Anísio Teixeira crê na educação como força transformadora da sociedade; Paschoal Lemme acredita que é a sociedade que possui a força de transformar a Escola.

Ambos intelectuais, reunidos no mesmo Manifesto dos Pioneiros, são uma amostragem das diferenças ideológicas dos diversos signatários. O Manifesto foi

antes de tudo “um lugar de luta”, um espaço aberto para aglutinar pensadores insatisfeitos com as estruturas injustas do país.

No bojo desse movimento pretensamente renovador, em 1929, o governo mineiro cria a Escola de Aperfeiçoamento, destinada à formação das professoras das escolas públicas em Psicologia da Criança e nos novos métodos divulgados pelo movimento da Escola Nova, em suas várias concepções – que estava em voga na Europa e nos Estados Unidos da América. Essa escola foi criada com o intuito de propiciar condições de sustentação para a Reforma Francisco Campos⁷.

A Reforma, traduzida na apropriação do movimento da Escola Nova pelo Brasil, segundo Campos (2003), previa a implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, dedicada à graduação de normalistas que viriam a assumir a efetiva transformação do Ensino Fundamental na rede de escolas primárias que foi rapidamente ampliada.

No projeto dessa Escola, uma grande ênfase foi dada ao ensino da Psicologia, então considerada, entre as ciências da educação, como fundamental. Na opinião de Édouard Claparède, o estudo da Psicologia é que permitiria conhecer a matéria-prima da educação, isto é, o estudante na sua natureza.

Serviços de Psicologia foram organizados para selecionar crianças conforme sua capacidade de aprendizagem e aptidões para o trabalho estudantil.

Essa Escola contou em sua gênese com a colaboração direta de Helena Antipoff (ex-aluna de Claparède), responsável em Minas Gerais pela difusão das ideias da Escola Nova, colocada, àquela época, em contraposição às práticas autoritárias e formais da Escola Tradicional.

⁷ A Reforma Francisco Campos consistiu em uma série de decretos que organizavam o ensino secundário e as Universidades brasileiras, ainda inexistentes.

- O Decreto 19.850, de 11 de abril, cria o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (que só vão começar a funcionar em 1934);
- O Decreto 19.851, de 11 de abril, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
- O Decreto 19.852, de 11 de abril, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
- O Decreto 19.890, de 18 de abril, dispõe sobre a organização do ensino secundário.
- O Decreto 20.158, de 30 de julho, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
- O Decreto 21.241, de 14 de abril, consolida as disposições sobre o ensino secundário.

Antipoff foi aluna e assistente de Claparède no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra. Foi convidada a implantar o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte e a iniciar o estudo e a pesquisa em Psicologia da Educação no âmbito da Reforma.

A criação da Escola de Aperfeiçoamento, segundo Novaes (1984), pode ser entendida a partir da necessidade, explicitada pela Escola Nova, de se ter no campo do Magistério pessoal altamente capacitado para promover a formação integral do indivíduo.

Era a dimensão de indivíduo como uma essência em processo de evolução rumo à completude do mundo adulto e suas implicações para a busca de equilíbrio, adaptação e normalidade que ganhavam consistência. Veríamos em breve o surgimento do personagem “aluno problema” e da demanda de atendimento.

2.1.3 O trabalho de Helena Antipoff em Minas Gerais: momento de ruptura e de permanências

Antipoff veio para o Brasil no início do século XX – em 1929 –, a convite do Governo do Estado de Minas Gerais, para participar da implantação da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos.

O ensino teórico em Psicologia, ministrado por Antipoff – na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais –, era acompanhado de demonstrações concretas no Laboratório, equipado com aparelhos clássicos da Psicologia Experimental.

Segundo os estudos de Campos (2003), no primeiro ano do curso, focalizavam-se noções gerais dos métodos psicológicos, da Psicologia Experimental e da Psicologia da Criança. No segundo ano, predominavam as pesquisas, privilegiando-se a utilização do papel auto-educativo da Psicologia Experimental, na medida em que as alunas, por meio da prática, faziam o estudo da Psicologia Geral através da auto-observação. Durante o último semestre do curso, as alunas realizavam trabalhos práticos nos grupos escolares e nas escolas normais da cidade, onde era feita uma análise psicológica dos estudantes, acompanhada da análise psicossocial da instituição.

Após o trabalho nas escolas, relatórios baseados na metodologia da Psicologia Experimental eram elaborados pelos professores, contendo informações

sobre aspectos da personalidade, do desenvolvimento físico e social de cada aluno, além de um levantamento do rendimento escolar e de seus fatores determinantes.

Os estudos práticos do Laboratório deram origem a um extenso programa de pesquisa sobre o desenvolvimento mental, as ideias e os interesses das crianças mineiras. As pesquisas sobre o desenvolvimento mental dos alunos tinham por objetivo subsidiar a introdução dos testes de inteligência nas escolas primárias, fornecendo os padrões aos quais seriam comparados os resultados obtidos anualmente pelos discentes. A partir dos resultados, seriam organizadas as chamadas classes homogêneas, isto é, selecionadas por nível de inteligência. Várias publicações resultaram desse trabalho, uma das iniciativas pioneiras no Brasil na aplicação da Psicologia à educação. A Psicologia daria suas contribuições à organização da escola seriada, fornecendo os resultados, medidas e avaliações que alimentariam as classes.

Com os estudos da Psicologia aplicados ao campo da educação, foi assegurado maior espaço para estratégias de ensino mais voltadas para o “florescer” das habilidades infantis, alterando-se inclusive o conceito de “criança”.

A aprendizagem proposta pela Escola Nova teria de ser

um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhe são apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151)

Como vemos, a escola disciplinar estava em marcha, na construção do indivíduo normalizado e de uma cidadania adaptada à produção.

Jardins-de-infância⁸ froebelianos se espalharam pelo país, propondo uma nova forma clapediana de ver e educar as crianças. Para Claparède, segundo

⁸ Jardins-de-infância - *Kindergartens* – foram criados por Friedrich Fröebel, durante o século XIX. O teórico destacava ser importante, nesses ambientes, cultivar as almas das crianças e, para isso, o fundamental era a atividade infantil. De início, Fröebel chamou-os de "viveiros infantis", pois considerava as crianças plantinhas tenras que deveriam ser zeladas com carinho. Nos jardins-de-infância, as crianças eram consideradas como pequenas sementes, que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam, em um clima de amor, simpatia e encorajamento, e que estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo. A principal finalidade dos jardins-de-infância era colocar as crianças em relação com a natureza. Reconhecia-se o poder do professor, mas evidenciava-se muito o acontecimento de o aluno ser o principal autor de seu próprio desenvolvimento.

Lourenço Filho, citado por Carvalho, não seria apenas necessário respeitar a diferenciação quantitativa: “o menino não é só mais capaz ou menos capaz em relação à idade. Cada criança apresenta capacidades específicas: é observadora ou reflexiva; intelectual ou técnica” (LOURENÇO FILHO, citado por CARVALHO, 1989, p.15.). Disto decorreria a “correspondente necessidade de especialização do trabalho e conseqüente classificação escolar”.

A “escola sob medida” de Claparède seria a expressão dessa necessidade, propondo-se não somente a hierarquizar, mas também a diferenciar (CARVALHO, 1989).

No entanto, de acordo com Kishimoto (1988), as “escolas maternais” criadas nessa época para atender a filhos de operários não eram autorizadas a utilizar a metodologia froebeliana, nem o saberiam, já que essa rede de acolhimento da criança pequena estava sob a responsabilidade da Assistência Social e não da educação. Somente aos jardins-de-infância, de meio período, era concedido o direito do brincar. O brincar era ligado à classe econômica dos alunos da escola. Nas “escolas maternais”, poucos eram os espaços para as brincadeiras livres. Os horários eram rigorosos, as atividades uniformes e a criança tinha poucas opções. Ficava relegada a segundo plano a socialização através do brincar e se priorizava a escolarização.

É nessa época em que são cunhadas novas expressões ligadas à prática pedagógica que Antipoff introduz no léxico da Psicologia o termo *excepcional* (em vez de *retardado*) para se referir às crianças cujos resultados nos testes afastavam-se da zona de normalidade, o que se justificava, a seu ver, por evitar a estigmatização e também por possibilitar a reversão do distúrbio por meio de medidas psicopedagógicas adequadas. Em sua opinião,

o nível baixo nos testes de inteligência para muitas crianças de meio social inferior e crescidas fora da escola não prognostica absolutamente o futuro atraso nos estudos, pois nesta idade o organismo ainda está bem plástico e o cérebro capaz de assimilar com grande rapidez e eficiência os produtos da cultura intelectual. (ANTIPOFF e CUNHA, 1932, p. 16-17)

Formava-se a lógica preventivista e o “olhar clínico” do professor – o primeiro a diagnosticar os possíveis problemas do aluno. A posição de Antipoff levava-a a acreditar no sucesso de programas de educação específicos, e a procurar

estimular os professores a promoverem programas de reeducação para crianças excepcionais, entre as quais, podiam se distinguir as excepcionais “orgânicas”, portadoras de distúrbios de origem hereditária, e as excepcionais “sociais”, isto é, aquelas cujas condições de vida familiar ou social impediam sua adequada estimulação. A escola, assim, teria o seu lugar entre as instituições de esquadramento e organização da população pelo diagnóstico precoce e tratamento.

Inovador, no começo, propondo rupturas ao trabalho escolar centrado no professor e na memorização de conteúdos, o trabalho de Antipoff ganhará expressão em meio ao movimento escolanovista brasileiro. Tal movimento se constituirá nas bases da psicologização do ensino, em que a escola estará efetivamente atravessada pelas forças médico-assistenciais que individualizam sujeitos e problemas.

Em relação ao ensino especial, qualquer que fosse a criação de termos, como “excepcional” orgânico, psicológico ou social, os referenciais estariam a serviço da dicotomização entre indivíduo e meio, normal e anormal. Assim, sempre haveria um “candidato” a ocupar um lugar nos pares, legitimando as normas pela perspectiva da “falta”. A diferença seria um sintoma. Novas dobras burocráticas cujos dramas reportarão a medidas para “compensar as faltas” e para “salvaguardar direitos”.

Os procedimentos que o movimento escolanovista havia sugerido para a organização das classes homogêneas e o tratamento das crianças com dificuldades de aprendizagem estavam apresentando seus primeiros efeitos, que agiam contra as crianças que, em princípio, se pretendia ajudar. Na “tentativa” da inclusão dessas crianças, o sistema escolar segregou mais. Podemos ver claramente imperarem aí as estratégias normalizadoras, uma vez que os dispositivos de institucionalização, como práticas discursivas ou não, funcionaram como um mecanismo de separação dos indivíduos, empregando termos e tecnologias de sujeição. Essas estratégias iam ao encontro de uma lógica que propiciou a organização da sociedade disciplinar – organização taylorista-fordista –, que demanda sujeitos integrados para o trabalho.

As classificações por nível intelectual, realizadas no início do ano escolar, transformavam-se, nas mãos da tecnocracia educacional, em verdadeiras “profecias autocumpridas”, selando o destino de muitas crianças a partir de prognósticos

baseados em resultados de testes de QI. Para um grande número de alunos, o fracasso nos primeiros anos de escolaridade tornou-se a experiência mais frequente.

Um desses instrumentos de classificação foram os Testes ABC, idealizados por Lourenço Filho (1974), no livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, que ofereciam a possibilidade de organizar essa população desordenada que chegava às escolas todos os anos.

Tratava-se de oito testes que mediam a “maturidade” das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita e cujos resultados distribuíam-se na forma de uma curva normal, a partir da qual era possível dividir a população em três grupos “homogêneos” de crianças: “fortes”, “médias” e “fracas”.

Esses testes eram apresentados, portanto, como a possibilidade de se estabelecer uma classificação inicial dos alunos ingressantes na escola primária, que ofereceria aos professores uma base mais segura para o início do trabalho. Os resultados dos alunos nos testes permitiriam prever ainda o tempo necessário à aprendizagem da leitura e da escrita, em condições “normais”: o grupo forte seria capaz de aprender a ler e a escrever sem maiores dificuldades em apenas um semestre, o grupo médio aprenderia normalmente no prazo de um ano letivo e o grupo fraco não conseguiria aprender no prazo estabelecido, a não ser em condições especiais, com atendimento individualizado e em classes com um número reduzido de alunos.

Esse instrumental foi utilizado pelas escolas como uma estratégia para resolver o problema específico de uma população de alunos e, não por coincidência, para avaliar o desempenho dos professores dessas crianças. Além disso, o mesmo recurso foi considerado recomendável para o diagnóstico inicial da “criança-problema” no espaço escolar.

O que se observava, no entanto, em termos práticos, eram as escolas públicas não acompanhando o Laboratório de Psicologia, partindo da confiança nas possibilidades das crianças, mesmo aquelas consideradas mais lentas, ou da defesa da realização plena dos ideais do direito à educação.

Paradoxalmente ao que era propalado, víamos o instrumental da Psicologia legitimando a segregação de crianças que não acompanhavam o ritmo de ensino estabelecido como padrão e, mais uma vez, a marcha da exclusão.

Ao longo da década de 1930, com o declínio dos investimentos no Ensino Fundamental e a progressiva burocratização do sistema educacional público, apoiada na opção cada vez mais seletiva de funcionamento do sistema público de ensino, Antipoff passou a dedicar-se a promover a expansão de alternativas para as crianças recusadas pelo sistema, as chamadas “crianças excepcionais”. É desse ponto de vista que podemos compreender sua dedicação cada vez maior às instituições criadas para o amparo a essas crianças, a partir das iniciativas da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (CAMPOS, 2003).

2.1.4 A Sociedade Pestalozzi entre as iniciativas de inclusão e os efeitos da discriminação

A Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte foi instituída em 1932 por um grupo de médicos, educadores e religiosos, por iniciativa e sob a presidência de Helena Antipoff, com o objetivo de promover o cuidado das crianças excepcionais e assessorar as professoras de classes especiais dos grupos escolares (ANTIPOFF, 1937).

Atenta aos direitos da criança, agora considerada particularmente como efeito dos estudos da Escola Nova, a Sociedade pretendia também chamar a atenção das autoridades locais para a precariedade das condições de vida de muitas crianças pobres ou abandonadas que circulavam pelas ruas de Belo Horizonte.

A Sociedade Pestalozzi, de cunho humanista, visava atuar sobre diversos focos de exclusão social, provocada seja por problemas de miséria e abandono, seja por questões de deficiência mental no sentido estrito. Em todos os casos, tratava-se de procurar resguardar os direitos das crianças em situação hoje chamada de risco social.

A Pestalozzi, desse modo, oferecia consultório médico-pedagógico a crianças especiais ou consideradas à época como problemáticas. Instalado pela Sociedade em 1934, esse consultório passou a atender regularmente as ditas “crianças-problemas” e tornou-se o embrião do futuro Instituto Pestalozzi de Minas Gerais, posteriormente, transformado em instituição pública do Governo do Estado de Minas Gerais (CAMPOS, 2003).

Uma vez que se colocava como instituição humanista, a Sociedade Pestalozzi “resguardou os direitos, cuidou e protegeu” crianças excluídas e desfavorecidas. Foi um âmbito importante na conquista da assistência a crianças com necessidades especiais ou das crianças denominadas “problema”. No entanto, essa postura assumida pela instituição traz paradoxos que precisam ser analisados. Quando coloca as crianças como “problema”, essencializa questões que são trabalhadas como biológicas ou como defasagens sociais adquiridas pelas faltas, mas, de todo o modo, constituidoras “da” criança. Ficam fora de análise as práticas produtoras dessa “criança-problema”, tomada como carente em si e desfavorecida. As relações, as implicações com a produção da carência são deixadas de lado.

2.1.5 A Fazenda do Rosário: experiência social e pedagógica no meio rural

A partir de 1940, a Sociedade Pestalozzi, ainda sob a liderança de Helena Antipoff, instalou a Escola da Fazenda do Rosário, em uma propriedade rural localizada no município de Ibitaré, Minas Gerais, com a finalidade de educar e reeducar crianças excepcionais ou abandonadas, utilizando os métodos da Escola Ativa.

A partir da Fazenda do Rosário, nos anos subsequentes, a psicóloga liderou extensa obra educativa, nas áreas de educação especial, educação rural, criatividade e superdotação. A formação dos professores para trabalhar com as crianças excepcionais acontecia na própria fazenda, com cursos de treinamento, incluindo o aprendizado da prática do cultivo de lavouras, hortas, pomares e da criação de animais, além de cursos de economia doméstica.

A ideia era a de tornar a Fazenda do Rosário o que Antipoff denominava uma “cidade rural”, “em que seus moradores, sem especificação profissional, sectária ou partidária, se [transformassem] em cidadãos de um padrão mais apurado, do ponto de vista cívico, econômico e cultural”, cabendo aos educadores o papel social de contribuir para “edificar formas mais produtivas e mais equitativas de vida coletiva” (ANTIPOFF, 1992, p. 113).

Com efeito, a partir da escola para crianças excepcionais, iniciada em 1940, a Fazenda do Rosário foi progressivamente enriquecida com novas iniciativas que visavam à integração da escola à comunidade rural adjacente. A filosofia

educativa rosariana enfatizava, por um lado, a necessidade de integração à comunidade das crianças recebidas pela Sociedade Pestalozzi – crianças abandonadas, com sérios problemas de ajustamento.

No entanto, esses institutos criados ao longo da história para atender a esse tipo específico de aluno, “fachadas de modernização”, segundo Lobo (1987), não passavam de pequenos abrigos com alguma prática pedagógica, dirigidos a uma ínfima minoria de alunos pobres, uma vez que esses estabelecimentos não disseminavam suas práticas, não produziam saberes.

Também para Patto (1984) e Bueno (1993), as implicações da Psicologia com a história da educação especial no Brasil evidenciam que iniciativas como estas de Antipoff – a partir de suas consequências – se constituíram na verdade como práticas segregacionistas e excludentes das crianças excepcionais dos sistemas públicos de ensino.

No início dos anos 1940, no período do Estado Novo, o Governo do Estado de Minas recusou a renovação do contrato de Antipoff, levando-a a buscar outras formas de atuação profissional no Brasil (CAMPOS, 2003).

Com a disseminação das redes regulares de ensino público, iniciada na década de 1930, somado aos sinais visíveis de exaustão do escolanovismo, começa a surgir, nas décadas de 1940 e 1950, o movimento pedagógico tecnicista. Segundo Saviani, as esperanças depositadas na reforma da Escola Nova resultaram-se frustradas. “Um sentimento de desilusão começava a se alastrar nos meios educacionais” (SAVIANI, 1987, p. 15).

Saviani esclarece que:

A pedagogia nova, ao mesmo tempo em que se tornava dominante como concepção teórica – a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude –, na prática revelou-se ineficaz em face da questão da marginalidade. [...] Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista. (SAVIANI, 2002, p. 11)

Com a esperança de melhoria na área educacional, principalmente, para as camadas menos favorecidas, no Brasil, o tecnicismo iniciou-se ao final dos anos 1950 e ganhou autonomia nos anos 1960, quando se firmou como tendência.

2.2 Da década de 50 até a década de 90 do século XX: a marca do tecnicismo nas relações pedagógicas

No final dos anos 1950, o país, de um lado, via surgir tentativas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular”, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; e, de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo, que acabaram por desembocar na ineficiência instrumental. “Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 1987, p. 15).

Para Gohn (1999), a sociedade daquela época foi marcada por várias demandas sociais. Houve demanda pela educação ambiental; pela educação para a cidadania; pela educação popular; pela educação para crianças especiais e, a mais solicitada, pela educação para geração de novas tecnologias.

O que se observa é a emergência de uma lógica de formação em que o aspecto quantitativo ganha ênfase, a fim de se obter o máximo de rendimento com o mínimo de gastos e de tempo. A modernização da escola é otimizar recursos, racionalizando o processo de trabalho.

Tendo como referência o modelo pragmático norte-americano, a educação especial foi explicitamente assumida pelo poder público federal, com a criação de “campanhas” que eram destinadas especificamente para atender às demandas da população.

A primeira campanha instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na capital do Rio de Janeiro. Outras campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender a outras deficiências: Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Crianças especiais da Visão (1958) e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação⁹ de Crianças especiais Mentais (CADEME) (1960).

⁹ Entende-se por *reabilitação*, segundo Mazzotta (1996), o processo de tratamento de pessoas portadoras de deficiências que, mediante o desenvolvimento de programação terapêutica específica de natureza médico-psicossocial, visa à melhoria de suas condições físicas, psíquicas e sociais. Desse modo, a reabilitação caracteriza-se pela prestação de serviços especializados e se desenvolve necessariamente através de equipe multiprofissional. Entre as atividades multidisciplinares requeridas, via de regra, encontram-se também as educacionais.

Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de crianças especiais não se enquadrasse nesse sistema, deveria constituir um especial, tornando-se um subsistema, à margem do geral¹⁰.

A interpretação que se faz é que essa e outras “imprecisões” acentuaram o caráter dúbio da Educação Especial no sistema geral de educação. A questão que se apresentava na época era: enfim, diante da Lei, trata-se de um sistema comum ou especial de educação?

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024) garantiu o direito dos “alunos excepcionais” à educação, estabelecendo, em seu Artigo 88, que, para integrá-los na comunidade, os alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação.

Vamos assistir a educação passando a ser negócio do Ministério do Planejamento, muito mais do que um assunto do Ministério da Educação e Cultura. Este último torna-se mero apêndice do primeiro.

Podemos verificar que esse panorama reverbera na condução das políticas de Educação Especial no Brasil. O incipiente poder de decisão em relação às políticas públicas dessa modalidade de educação esteve por muito tempo restrito a um pequeno grupo de pessoas representadas em sua maioria por especialistas da saúde e da educação. Eram movimentos particulares e beneficentes de assistência às crianças especiais, que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da Educação Especial, tendo a APAE como representante máximo dessa organização.

Segundo Aun (1994), as classes especiais¹¹ públicas iriam surgir na década de 1970, mantidas por discursos científicos positivistas e tecnicistas que defendiam a separação dos alunos “normais” e “anormais”, na pretensão de

¹⁰ “DA EDUCAÇÃO DOS EXCEPCIONAIS. Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 4.024/61). A partir de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) passa a conduzir as Políticas Públicas na área da Educação Especial, de modo a enfatizar o aspecto da reabilitação que, fiel à herança iluminista, dá às ciências a responsabilidade de, através de seus métodos e técnicas, normalizar as “crianças especiais” e, dessa forma, integrá-las ao ensino regular.

¹¹ Há registros de atendimento a alunos com deficiência mental em ensino regular juntamente com pessoas portadoras de deficiências físicas e visuais, em 1887, na Escola México, no Rio de Janeiro. Mais detalhes a este respeito podem ser encontrados em Jannuzzi (1985b, p. 36-42).

organizar salas de aula homogêneas, a partir dos preceitos da racionalidade e da modernidade.

A permanência desse modelo positivista se confirmava na medida em que o critério de seleção da sua clientela repousava no pré-requisito do desvio de normalidade estabelecido pelo ensino regular. Assim, para Aun (1994), ao estabelecer a sua clientela como aquela que apresenta “desvios” em características biológicas, estatísticas, psicológicas ou sociais, a educação especial reproduz em suas classes especiais, no âmbito de ação, o processo de participação-exclusão.¹²

Insatisfeita com essa configuração das classes especiais, uma parcela significativa da população, representada por pais e familiares de pessoas portadoras de deficiências, propôs diferentes formas de interpretação da Educação Especial. Tentando suprir o que viam como lacuna e estigma nas classes especiais, criaram, a partir daí, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) no Brasil.

Beatrice Bemis, não por coincidência, membro do corpo diplomático norte-americano, mãe de uma portadora de Síndrome de Downe participante efetiva na fundação de mais de 250 associações de pais e amigos em seu país, fundou a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Brasil, no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954¹³.

Nos oito anos seguintes, surgiram outras APAEs e, no final de 1962, realizou-se, em São Paulo, a primeira reunião nacional de dirigentes apaeanos, com a presença de doze das dezesseis associações existentes. Pela primeira vez no Brasil, discutia-se a questão da pessoa portadora de deficiência com um grupo de famílias que traziam para o Movimento Apaeano suas experiências como pais de crianças especiais e, em alguns casos, também como técnicos na área.

Em 1964, com apoio do Governo Federal, o Movimento logo se expandiu para outras capitais e depois para o interior dos estados, destacando-se por ser o

¹² A educação sustentada pelas ideias positivistas afirmava que o progresso humano seria uma decorrência do desenvolvimento científico, no sentido de criar tecnologias voltadas para o bem-estar da espécie humana (AUN, 1994).

¹³ É bom destacar que grupos de pais de pessoas com deficiência mental fundaram mais de 1.000 APAEs em todo o Brasil. A tendência desse movimento é ainda de se organizar em associações especializadas, gerenciadas pelos pais, que buscam parcerias com a sociedade civil e a ação governamental para atingir suas metas. De acordo com a Federação Nacional das APAEs (2005), a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais é um movimento que se destaca no país pelo seu pioneirismo.

maior movimento filantrópico nessa área, no Brasil e no mundo.¹⁴ Por meio de congressos, encontros, cursos, palestras, as APAEs buscam sensibilizar a sociedade em geral, bem como viabilizar os mecanismos que garantam os direitos de cidadania à pessoa portadora de deficiência no Brasil.

Em maio de 1968, eclode em Paris o Movimento Revolucionário Estudantil. Esse acontecimento condensa fluxos sociais de tal maneira que faz a sociedade repensar a relação entre a política e a subjetividade. Em Paris e em grande parte do mundo, incluindo o Brasil, surge um desejo de se politizar o cotidiano, de se pensar em possibilidades de reflexão fora da lógica capitalista.

Sintonizados com a turbulência do tempo em que viviam, intelectuais brasileiros começaram a apostar em modelos pedagógicos que escapassem do modelo tecnicista. Entre eles, foram sendo instituídos na escola desde grupos marxistas, engajados em reflexões críticas, por vezes ácidas sobre o “chão da escola”, até movimentos rogerianos, preocupados com uma educação totalmente “centrada no aluno”.

O discurso pedagógico, como os discursos médico, higienista e psicológico, era uma maneira de se manifestar, de se fazer política que gerava reação e interdição. Não se poderia ter o direito de falar de tudo, muito menos de se fazer política. Àquela época, inicialmente, como estratégia, os discursos eram desconsiderados, escamoteados, para, a seguir, serem calados a poder de chumbo e bala.

Estava imposta, com o golpe militar de 1964, a repressão social e política da sociedade brasileira. Junto vinha a “seleção” de quem poderia falar e de quem poderia ser escutado.

A aprendizagem nos “dias de chumbo” assume a face do uso do tempo para a produtividade. O tempo é considerado um somatório de períodos sucessivos nos quais se definirá a normalidade e o sucesso. Configura-se a linha de produção na escola. Medidas de avaliação formal, instruções auto-programadas são implantadas nas relações pedagógicas como forma de educar. O saber vai se engendrando como mercadoria.

¹⁴ A Federação, a exemplo de uma APAE, se caracteriza por ser uma sociedade civil, filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional, com duração indeterminada, congregando como filiadas as APAEs e outras entidades congêneres, tendo sede e fórum em Brasília, D.F. (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2005)

O planejamento da educação se constituía de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era *mister* operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc.

Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico, por meio da especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Enfim, é instaurada a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados, aos quais deveriam se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

É materializado o “ser alguém” e o “ser ninguém”.

Instituem-se aulas de Moral e Civismo e Organização Social e Política do Brasil. Institui-se o Prêmio Operário Padrão da educação, com a perspectiva de ampliar os controles da formação para o Estado, excluindo a resistência.

As relações de força dessa época histórica nos permitem ver a educação como um decalque do Estado. O militarismo se serve da pedagogia tecnicista como forma de garantir sua influência sobre as escolas, tal como o recém-nascido Estado fez no período pós-revolução francesa (1789), ao criar escolas públicas para o povo. Em ambos os casos, a manipulação do lócus escola é evidente, mesmo estando situados em períodos históricos diferentes.

Se são relações de força que fazem a história, é luta que encontramos. Se há luta, há resistência. Assim, “as práticas de dominação nunca estão descoladas das práticas de revolta” (OLIVEIRA, 2001, p. 25). Fugas, mortes, desaparecimentos, exílios de educadores e intelectuais. Revoltas. Nasce a “pedagogia do oprimido” como resposta ao militarismo. Era preciso “rachar a palavra para trazer outros enunciados” (FOUCAULT, 1995).

Portões de escolas e de ideias controlados por vigias e fiscais. Surge a profissão do supervisor pedagógico. O docente passa a ser visto como “operário do ensino”.

Porém, algo estava acontecendo no país. Processos estavam acontecendo que levaram ao declínio da ditadura militar, dentre eles, ressaltam-se a crise do modelo econômico desenvolvimentista, a crise mundial do petróleo, as disputas internas nas forças armadas, o fortalecimento e reinvenção dos

movimentos sociais, a intensificação dos protestos que se opunham ao terrorismo do Estado, o enfraquecimento da aliança de setores da burguesia com setores militares e as mudanças no funcionamento do capitalismo.

Os anos 1980, alcunhados hoje de “década perdida”, se configuram como um hiato, um não-lugar que teima em se enunciar/denunciar no tempo. A ditadura deixa suas marcas nas famílias brasileiras. Com uma história de medo, as famílias “se fecham”.

Nesse cenário capitalista de subjetivação (OLIVEIRA, 2001), a militância política passa a ser vista como resultado da incompetência de determinadas famílias em conter seus membros.

Coimbra, ao analisar os processos de subjetivação desses “anos perdidos”, explicita que “o conhecimento de si mesmo, o debruçar-se sobre a interioridade do eu campeia os modos de vida [...] quando a realidade social, o domínio público são esvaziados e desprovidos de sentido, o único sentido é o privado” (COIMBRA, 1995, p. 34).

O intimismo liga-se a uma cultura do psíquico; à “tirania da intimidade”, nas palavras de Sennet (1988).

Intimizar a vida quer dizer “destituí-la da história das práticas humanas, esvaziando sua multiplicidade de formas e de conexões” (BAPTISTA, citado por OLIVEIRA, 2001, p.45)

Nesse íterim, livros de Piaget, Vygotsky, Wallon, Perrenoud começaram a desembarcar em praias brasileiras, vistos como um sopro de novas alternativas e possibilidades para o ensino – agora construtivista.

O construtivismo, na fina ironia de Oliveira (2001), funciona para produzir como naturais os estágios que o “aprendiz” percorre em seu desenvolvimento. Cabe ao educador vigilância discreta, controlada, paciente e facilitadora do educando. Aqueles educadores que não se adaptassem “ao pacote” eram considerados “rebeldes dinossauros” que se negavam a mudanças.

A Educação Especial, descrente da tutela do Estado, órfã de cartilhas pedagógicas, abolidas pelo construtivismo – que, se não ajudavam, ao menos, ofereciam uma forma mais organizada de se trabalhar com as crianças portadoras de necessidades especiais –, começa a flertar com os movimentos sociais a favor de “uma Educação para Todos”. Os anos 90 do século XX, segundo Gohn (1999), delineiam um novo cenário.

2.3 De 1993 até a presente data: a emergência de movimentos chamados de inclusivos.

Experiências de práticas coletivas tiveram grande efeito de ressonância no conjunto da sociedade e na própria máquina estatal/governamental. Foram experiências educativas, questionadoras do *status quo* vigente, preocupadas não apenas com a aquisição de bens materiais, mas também com a qualidade de vida. As questões do meio ambiente, da ecologia e das práticas ligadas à inclusão social inauguram a emergência de novos movimentos – entre eles os movimentos chamados inclusivos.

O movimento de inclusão, que começou incipiente na segunda metade dos anos 1980 nos países desenvolvidos, tomou um forte impulso na sociedade brasileira na década de 1990, tendo à frente pessoas ligadas aos direitos humanos, grupos de familiares e alguns segmentos representantes da educação de cunho mais humanista.

Sob a inspiração de novos princípios traçados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos¹⁵ (1993) e na Declaração de Salamanca¹⁶ (1994), o Brasil comprometeu-se a enfrentar o desafio de construir uma escola de qualidade para todos, fruto do movimento mundial, que reconhece e reafirma o direito que todas as pessoas têm à educação.

Oliveira (2004) aponta a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, como o marco notório na formulação de políticas governamentais para a educação na última década do século passado.

Nesse panorama, todas as dificuldades em relação à aprendizagem, às insistentes repetências escolares e à evasão passam a ser vistas com maior preocupação pela comunidade escolar, não apenas em relação a um público especial, mas sim em relação a todas as crianças que se encontram num patamar sócioeconômico que não permite às suas famílias custearem os serviços

¹⁵ Conferência que reuniu em Jomtien, na Tailândia, os países em desenvolvimento, para traçarem metas acerca dos excluídos de seus sistemas de ensino, independentemente de suas condições.

¹⁶ Para tratar especificamente da educação dos alunos com necessidades especiais, entre eles, os portadores de deficiências, os países reuniram-se em Salamanca, Espanha, assumindo a seguinte posição: cada país deveria “construir um sistema de qualidade para todos e adequar as escolas às características, interesses e necessidades de seus alunos, promovendo a inclusão escolar de todos no sistema educacional” (UNESCO, 1994).

educacionais e de suporte, oferecidos a uma camada cada vez menor e privilegiada da população brasileira.

A Declaração de Salamanca (1994) propõe que “[...] as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capazes de atender a essas necessidades” (UNESCO, 1994, p. 10).

As políticas públicas educacionais, até então, contribuíam com ações de princípios padronizadores, voltadas à manutenção de escolas especiais e/ou à integração de alunos considerados portadores de deficiências físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, de gênero, etnia ou religião nas escolas (CARVALHO, 2004). A importância desses documentos está na produção de garantias com força de Lei.

A partir da década de 1990, com as propostas da LDBEN, surge um novo sentido para a educação no Brasil. Um sentido que acompanha tendências mundiais de uma educação de qualidade para todos.

Esse conceito de inclusão, elaborado em Jontiem e Salamanca, fundamenta-se em um sistema de valores que tem como perspectiva acolher diferenças, celebrando a diversidade, que tem como base o gênero, a nacionalidade, a etnia, a linguagem de origem, a formação social e o nível de aquisição educacional.

No século XX, a criação de escolas especiais no país deveu-se a movimentos e organizações filantrópicas – Sociedade Pestalozzi, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) –, e, mesmo reconhecendo-se o mérito desses empreendimentos, não há como negar que eles ratificaram o movimento anterior de exclusão, de segregação, uma vez que criaram lugares próprios para “aqueles alunos que não eram ‘normais’, sem oportunizar a esses alunos o acesso e inclusão no sistema escolar regular brasileiro”.

Para muitas crianças com necessidades especiais, esses estabelecimentos são importantes, pois contam com um corpo docente mais hábil em lidar com as especificidades das diversas deficiências e com toda uma arquitetura mais acessível.

Contudo, a existência física ou não de estabelecimentos como esses não pressupõe a inclusão ou a exclusão. Isso não é garantia para nada. As questões que aqui se colocam são o modo como a diversidade é pensada/trabalhada nesses

lócus, como ocorre a formação do quadro de pessoal, em quais condições o cotidiano é construído e quais são as formas de aproximação dessas instituições com as escolas regulares.

Até a nomenclatura usada atualmente para designar o alunado da Educação Especial pode ser considerada como desafio, pelas múltiplas interpretações que desencadeia. Inicialmente reconhecidos como excepcionais, após a chamada década internacional das pessoas portadoras de deficiência (1981-1990), têm sido denominados como: *pessoas portadoras de deficiência*, *pessoas com deficiência*, *pessoas com necessidades especiais* ou *com necessidades educacionais especiais*. O problema de definição diz muito da dificuldade em lidar-se com o que escapa aos modelos, talvez daí a variedade de designações.

Para além da ordem estrutural do texto da Lei e das nomenclaturas, o que diferencia essas modalidades de inserção são os movimentos de lutas que sustentam cada etapa do processo histórico.

A luta por condições de trabalho envolve a construção de um outro tempo na escola regular, em que professores e alunos possam discutir o cotidiano, criando campos de experimentações de pensamento e de novas ações.

Sabemos que a temporalidade, no ato educativo, condensa todas essas marcas, como foi discutido anteriormente, fazendo com que ele ora tenda para o assistencialismo filantrópico, ora para os aspectos médico-higienistas, ora para o rigor cientificista, sendo o segregacionismo efeito generalizado nesse processo.

A criação de novas estruturas tanto físicas quanto simbólicas, em todos os segmentos, desde o básico, como a construção de rampas, até a mudança de olhar, é que fará a inclusão acontecer. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno, incondicionalmente, e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. “Na inclusão, as pessoas especiais estudam na escola regular, tendo a suplementação do que necessitam para enriquecer seu desenvolvimento” (SASSAKI, 1998, p. 8); isso é a teoria, porém, quase nunca a realidade.

Todavia, o que podemos observar é que as escolas públicas não estão em condições de acolher as múltiplas formas de existência, incluindo aí as de classe, de gênero e de etnia de seu alunado, funcionando de forma seletiva e discriminadora. Experiências que se aproximam da proposta inclusiva, como a da Escola Plural da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, sugerem

mudanças significativas no sistema escolar e a construção de novas perspectivas; essa proposta constitui-se como escola que se abre ao universo das possibilidades humanas, que se constroem no enfrentamento cotidiano dos conflitos, impasses e limitações.

A questão da inclusão, porém, é mais ampla. Não se trata de uma simples mudança por meio da inversão do que está estabelecido. No projeto inclusivo não é possível somente pensar na inclusão de um membro que foi isolado pela sociedade – “o portador de necessidades especiais” –, mas também na comunidade escolar interferindo na gestão do trabalho.

Analisar a inclusão é coletivizar o sentido das práticas que se desenvolvem na comunidade escolar. É o que Veiga-Neto afirma quando diz que “não se quer mais aquele processo que costumo chamar de inclusão moderna, de inclusão iluminista, que é incluir para manter excluído” (VEIGA-NETO, 2005, p. 59), e *sim*, a criação de um tempo-espço onde todos possam intervir criticamente nas práticas cotidianas.

Desse modo, o que interessa aqui é reafirmar que tratar a exclusão escolar como uma questão de ordem econômica, psicológica ou mesmo pedagógica é uma redução e, enquanto tal, como qualquer outra redução, leva a equívocos muito complicados (VEIGA-NETO, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20/12/96, destina seu Capítulo V inteiramente à Educação Especial¹⁷, definindo-a, no Artigo 58, como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais”. Este destaque representou de fato um avanço?

Sem dúvida, ao pensarmos sobre o texto da Lei nº 4.024/61, parece que não há porque rejeitar a ideia de que a educação especial pode enquadrar-se no sistema geral de educação e contribuir para que esta seja uma educação para qualquer um, um dispositivo para repensar nosso sistema educacional. Mas a verdade é que continuamos ainda atrelados à revelia de interpretações, quando nos deparamos com o termo “preferencialmente” da definição citada, que não garante de fato o direito.

¹⁷ Ver em Anexo, LDB/96, art. 58.

No Artigo 59, a LDB/96 dispõe sobre as garantias didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos; sobre a terminalidade específica para os alunos que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude da deficiência; a especialização de professores em nível médio e superior; a educação para o trabalho e o acesso igualitário aos benefícios sociais.¹⁸

A LDB/96 define, finalmente, o espaço da Educação Especial no ambiente escolar, mas não menciona os aspectos avaliativos em nenhum item e esta ausência gera preocupação, pois não se sabe o que fazer a respeito; pode-se tanto proteger esses alunos com parâmetros específicos para esse fim, como equipará-los ao que a Lei propõe para todos.

Essa questão sobre os aspectos avaliativos ficou claramente colocada quando, ao discorrer sobre como avalia esses alunos, uma representante do corpo docente da escola lócus de minha pesquisa diz: "Não temos como avaliá-los, se avaliamos como aos demais, não conseguirão sair da escola, se nos atentamos aos seus problemas, sugerindo avaliações mais brandas, penso que estamos segregando do mesmo jeito, então, o que fazer?" (Mirelle, 2006)

Somado à dificuldade na avaliação¹⁹, sobre a "terminalidade específica" dos níveis de ensino, o texto da Lei fica também em aberto, principalmente, no que diz respeito aos critérios pelos quais se identifica quem cumpriu ou não as exigências para a conclusão desses níveis, e o perigo é que a idade venha a ser o indicador adotado.

O desafio que se tem pela frente é o de intensificar a autogestão do trabalho escolar, analisando em que termos tais questões são debatidas, como propostas singulares são produzidas e que negociações são feitas com as instâncias definidoras da regularização do processo.

Pensamos ainda a noção de avaliação como aquela que define o que foi ou não aprendido. No entanto, a avaliação do processo que relaciona sujeitos (professor e aluno), condições e circunstâncias em que os referenciais se produzem, talvez contribuísse mais para situar os atores da comunidade escolar.

¹⁸ Ver em Anexo, LDB/96, art. 59.

¹⁹ Aqui fica uma questão: a Lei deve definir a avaliação, os programas, os currículos ou deve se ater às garantias do tempo, da formação e das condições para que a escola e os educadores possam fazê-lo?

3 CAPÍTULO 2: ENSINO SERIADO E EM CICLOS

O sistema educacional brasileiro vem acumulando, historicamente, elevados índices de reprovação e evasão de alunos, que impulsionaram a busca de alternativas e a implementação de ações para o enfrentamento desses problemas.

É desnecessário lembrar que a reprovação é negativa em qualquer sistema de ensino. Ela traz experiências de desqualificação para os alunos, além de estimular a evasão, e, para o próprio sistema de ensino, se constitui em desperdício de recursos e congestionamento do sistema.

As primeiras vezes em que se ouviu falar numa política de não-reprovação foram nas décadas de 1920 e 1930 (MAINARDES, 1998), quando ainda havia pouco espaço para esse tipo de proposta.

Segundo Barreto e Mitrulis (2001), foi na década de 1950 que políticas voltadas para a adoção da promoção automática ganharam força, pois, segundo dados observados pelas autoras, foi nessa década que o Brasil apresentou os índices de retenção mais elevados da América Latina: algo em torno de 57,4% ao final da 1ª série do 1º grau. Era também tema de preocupação, no período, o fato de que as reprovações, em grande escala, causavam um prejuízo financeiro grande e sobrecarregavam o orçamento destinado à educação.

Dessa forma, segundo Franco (2001), na década de 1950, a proposta de aprovação automática começou a ser encarada com entusiasmo por políticos, entre eles, Juscelino Kubitschek, que proferiu, como Presidente da República, discurso sobre a reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática, destacando-o como “um sistema vitorioso hoje entre os povos adiantados” (KUBITSCHEK, 1957. p.144).

No entanto, educadores e pesquisadores em educação mostravam um otimismo cauteloso em relação a esse tipo de proposta e apontavam as limitações da importação parcial e descontextualizada de modelos de outros países (ALMEIDA Jr., 1957).

Mas, mesmo na Europa, o próprio Perrenoud, ao falar sobre o “plano da obra” da implantação dos ciclos, em seu livro *Os ciclos de aprendizagem*, diz dos vários equívocos que aconteceram na implantação dessa modalidade de ensino em alguns países como França e Bélgica, ponderando o quão foi precipitada sua

adoção, “sem bases conceituais sólidas e sem grande questionamento sobre o sentido dessa inovação” (PERRENOUD, 2004, p. 26).

Perrenoud justifica que as limitações à implantação dos ciclos atestam “a reduzida audácia das estratégias de inovação, a pouca confiança depositada nos professores, o medo da administração de perder o controle da organização do trabalho ou de precisar ‘dialogar’ com equipamentos ou estabelecimentos” (PERRENOUD, 2004, p. 27).

As tensões geradas em torno das possibilidades e limitações dos ciclos não têm passado despercebidas pelos pesquisadores da educação, não só no Brasil como nos países europeus em que a proposta foi implantada.

No Brasil, Mainardes (2000) reconhece o potencial inclusivo dessas políticas, mas não poupa críticas ao ressaltar o aspecto do reducionismo economicista como um dos fatores que tem se associado à implementação das políticas de não-reprovação.

3.1 Liberalismo e educação seriada

Segundo Cunha (1975), sempre houve uma crença muito difundida de que a educação escolar é um meio eficaz e disponível para que as pessoas possam melhorar sua posição na sociedade.

Os ideais de uma escola pública, universal e gratuita são sustentados pelos princípios da igualdade de direitos e de oportunidades, destruição de privilégios hereditários e educação universal para todos, que tem na doutrina do Liberalismo sua gênese.

O Liberalismo é um sistema de ideias elaboradas por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia. Foi na França, no século XVIII, que essa doutrina se corporificou na bandeira da revolução da classe burguesa. Os valores máximos dessa doutrina são o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia.

O princípio do individualismo, segundo Cunha (1975), não só aceita a sociedade de classes, como fornece argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade.

O princípio da liberdade, profundamente associado ao individualismo, pleiteia antes de tudo a liberdade individual, daí decorrendo as outras: liberdade econômica, intelectual, política e religiosa. O progresso da sociedade fica condicionado ao sucesso do indivíduo.

A propriedade, outro princípio defendido pelo Liberalismo, é entendida como um direito natural do ser humano. Na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa (1789), a propriedade aparece imediatamente após a liberdade entre os “direitos naturais imprescindíveis”.

A igualdade, outro valor de máxima importância para essa doutrina, não significa igualdade de condições materiais, políticas e institucionais, e, sim, igualdade de direitos entre os homens, igualdade civil. A igualdade social é, antes de tudo, para essa doutrina, efeito das condições de cada um, considerado isoladamente nas “suas aptidões”, competências e produção. Remete, assim, à individualidade, à responsabilização, na perspectiva da “natureza humana”.

Dessa forma, o Liberalismo reconhece as desigualdades sociais e o direito que os indivíduos mais talentosos têm de ser materialmente recompensados.

E, por último, o princípio formal da democracia consiste no “igual direito de todos” de concorrerem e lutarem por direitos, respeitando os direitos do outro e as Leis, entendendo a participação no governo das ações pela delegação a representantes.

A educação escolar tem como principal ideal liberal estar a serviço desse indivíduo, sem considerar nenhum privilégio, herança ou dinheiro, nenhum credo religioso ou político.

Caberia à escola o desenvolvimento do homem pleno, a partir de seus talentos e vocações individuais, com o intuito de oportunizar a conquista de uma posição na sociedade, de “seu lugar ao sol”.

Daí se conclui que a ascensão social ou queda do indivíduo estaria condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução e de desempenho, e, não mais, à fortuna que possuísse ou não. A escola passa a ser aparelho de nivelamento e equalização de oportunidades econômicas e sociais; ali, todos ocupam o “mesmo” lugar.

Nesse contexto, a escola que prepara profissionais para o mercado passa a ser encarada como um meio de se resolver problemas graves como o desemprego. O desemprego não seria mais justificado, segundo Cunha (1975),

como consequência de mecanismos estruturais da economia, e sim por uma carência de indivíduos capacitados.

Com a marca da doutrina liberal no país desde a “orquestração” da Proclamação da República (1899), os políticos brasileiros, na difusão do ensino elementar, criaram os Grupos Escolares, adotando o modelo das escolas seriadas, que se caracterizavam por reunir, num mesmo prédio, várias classes homogêneas de alunos, definidas pelo nível de ensino, dentro de um plano geral de estudos.

A instituição escolar, dentre outras instituições, assume um tempo “evolutivo”, relacionado ao tempo social, que, ao perceber a sociedade como em constante evolução, vê no indivíduo e na sua “boa educação” o meio pelo qual será possível conquistar o progresso da/na sociedade, tal como dita o Neoliberalismo.

Para cumprir tal meta, pedagogicamente acreditava-se que a sequenciação, a segmentação, a organização em séries distribuía de forma mais controlada o tempo. Atividades graduadas, classificação dos indivíduos conforme os resultados das “provas” a que eram submetidos, categorização dos(as) alunos(as) conforme a série que frequentavam; tudo isso promovia uma escola com o tempo disciplinar progressivo.

Dessa forma, os conteúdos eram divididos e ensinados em períodos de no máximo quinze minutos, dentro de uma jornada escolar diária, atendendo ao conceito de fadiga mental retirado da ideologia higienista da época. O método em vigor, denominado Intuitivo, com base teórica no Evolucionismo de Spencer²⁰, fundava-se no princípio de que a educação deveria recapitular, por meio do indivíduo, o processo de evolução da humanidade.

As escolas seriadas, padronizadas e funcionais, vão constituindo redes e deixando de se configurar como extensão dos campos familiar, privado e religioso, tal como pregava a doutrina liberal.

Contudo, não eram todos os alunos que permaneciam na escola. Ou melhor, muitos nem sequer frequentavam-na, como no caso das classes trabalhadoras. As escolas excluía praticamente todos os membros da classe

²⁰ Compreende-se o Evolucionismo como: “conjunto de doutrinas filosóficas que vêem na evolução a característica fundamental de todos os tipos ou formas de realidade e, por isso, o princípio adequado para explicar a realidade em seu conjunto.” Fica clara esta ideia em Spencer quando ele afirma que: “Quer se trate do desenvolvimento da Terra, da vida sobre a superfície, do desenvolvimento da sociedade, do governo, da indústria, do comércio, da língua, da literatura, da ciência, da arte, no fundo de todo progresso está sempre a mesma evolução que vai do simples ao complexo, através de diferenciações sucessivas” (SPENCER, 1820-1903).

operária, sendo frequentadas somente pelas classes dominantes e pelas camadas médias. Somente as entidades filantrópicas ou confessionais aceitavam, a título de caridade, filhos de trabalhadores.

Mesmo tendo-se atribuído à escola uma nova função – a de reclassificar as pessoas oriundas de diferentes classes sociais conforme suas motivações e potencialidades inatas – à medida que a sociedade se caracterizava cada vez mais pelo trabalho fabril, de maior complexidade que o agrário, e passava a exigir trabalhadores mais alfabetizados e que dominassem pelo menos as quatro operações aritméticas, o sistema escolar não conseguia mais atender a essa demanda social, reforçando as posições de classe previamente existentes, e não, como afirmava a ideologia oficial, reclassificando as pessoas das diferentes classes conforme critérios de desempenho e motivação (CUNHA, 1975).

De acordo com Campos (1960) citado por Cunha:

A escola organizada para uma elite recebia crianças educadas, perfeitamente equipadas para, imediatamente, aprenderem a ler, escrever e contar, ou melhor, para vencerem o programa preconizado. Os alunos provindos das classes sociais menos afortunadas não recebem, em casa ou na classe social a que pertencem, o preparo requerido pelos programas escolares preconizados para as escolas de elite que perduram no sistema escolar nacional. Daí as reprovações em massa, a escola primária do “salve-se quem puder”, a escola organizada para atender aos portadores de um cabedal de experiências que lhes permitem usufruir dos benefícios escolares que oferece. (CUNHA, 1975, p. 122)

Podemos observar que o desempenho dos estudantes era determinado pelo seu grau de “estranheza” em relação à cultura da escola, referida à do seu ambiente familiar de origem, e pelo volume de recursos que a escola podia manipular para atingir os seus fins.

No Brasil, a política educacional do Estado Novo chegou a instituir um sistema educacional “dual”, onde havia um segmento destinado aos jovens das “classes menos favorecidas” e outro segmento destinado à classe formada pelas “individualidades condutoras”, ambos destinados a reproduzir as situações preexistentes.

Entre os vários autores internacionais que estudaram a dominação e a reprodução na escola, encontramos o trabalho dos sociólogos Bourdieu e Passeron

(1975), que afirmam que a escola na verdade ignora as diferenças socioculturais de seus alunos, selecionando e privilegiando, em sua teoria e prática, as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. Com essa atitude, a escola favorece aquelas crianças e jovens que já dominam esse aparato cultural. A escola, para esse sujeito, é considerada uma continuidade da família e da sua prática social, enquanto os filhos das classes trabalhadoras precisam assimilar a concepção de mundo dominante.

Para os filhos das classes trabalhadoras, a escola representa uma ruptura no que se refere aos valores e saberes de sua prática, que são desprezados, ignorados e muitas das vezes “desconstruídos” na sua inserção cultural, ou seja, eles necessitam aprender novos padrões ou modelos de cultura. Dentro dessa lógica, é evidente que, para os alunos filhos das classes dominantes, alcançar o sucesso escolar torna-se bem mais fácil do que para aqueles que têm que desaprender uma cultura para aprender um novo jeito de pensar, falar, movimentar-se, enfim, enxergar o mundo, que têm de inserir-se nesse processo para tornarem-se sujeitos ativos na sociedade.

Para esses autores, toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica²¹, quando tomada como imposição de um poder arbitrário. A arbitrariedade constitui-se na apresentação da cultura dominante como cultura geral. O “poder arbitrário” é baseado na divisão da sociedade em classes. A ação pedagógica tende à reprodução cultural e social, simultaneamente.

O caráter simbólico da violência que acontece nas escolas centra-se nas características fundamentais da estrutura de classes da sociedade capitalista, decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção.

O sistema escolar, assim procedendo, diferencia, hierarquiza, exclui, controla, disciplina. A escola firma-se como um espaço seletivo e avaliador que funciona como filtro, supostamente em função do saber, e exclui quem não aprendeu ou foi considerado sem condições para aprender, promovendo os

²¹ Violência simbólica se refere ao desprezo pela cultura popular e à interiorização da expressão cultural de um grupo mais poderoso economicamente ou politicamente por outro lado dominado, fazendo com que estes percam sua identidade pessoal e suas referências, tornando-se assim fracos, inseguros e mais sujeitos à dominação que sofrem na sociedade.

supostamente possuídos de talento maior, que tornam-se, então, os mais competentes.

É assim que ela continua diferenciando, por meio do saber para a posse do saber, saber esse que passa também a ser diferenciado.

O professor competente era aquele que aplicava com maestria as normas avaliativas de diferenciação. O saber, diferenciado em graus de excelência distintos, operava como se fosse ele o próprio diferenciador, separando “os melhores” dos “piores” alunos, porque os primeiros eram mais capazes ou mais competentes, ou porque se esforçaram mais e tinham mais talentos.

Dessa forma, eximia-se a escola da responsabilidade pelo processo educativo.

Essa postura reprodutivista da escola seriada levou-a a uma insustentabilidade pedagógica que a fez delinear outra lógica de funcionamento, para conter a evasão e a repetência, mantendo ainda a ideia da escola como um organismo facilitador da reclassificação social – credibilidade que alimentava o sistema capitalista.

A organização da escolaridade em ciclos procura, de alguma forma, dar resposta a essa problemática e traz como uma de suas premissas a não-interrupção da escolaridade dos estudantes ao longo de todo o ensino obrigatório.

3.2 Resistência²² e educação em ciclos

No curso do ideário desenvolvimentista das décadas de 1950 e 1960, a disseminação da educação era considerada condição indispensável para o avanço tecnológico do país e para a incorporação de grandes contingentes da população, recentemente migrados do campo, à vida social e política. Nesse projeto, não havia lugar para uma escola fundamental que impusesse obstáculos à aprendizagem.

²² Aqui contemplamos a noção de resistência de acordo com o pensamento do filósofo Michel Foucault, em seu livro *Microfísica do poder*, quando afirma que há “uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder [...] Não quer dizer que sejam apenas subproduto das mesmas [...] Elas são o outro termo nas relações de poder [...] Às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamentos” (FOUCAULT, 1988, p. 106).

Os educadores e os dirigentes da educação, por sua vez, reconheciam outros inconvenientes da retenção escolar, tão ou mais prejudiciais que os danos econômicos que dificultavam a organização de um sistema de ensino primário obrigatório e gratuito para todos.

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados, sobretudo a partir da década de 1950 e mais fortemente na década de 1960, correspondiam à intenção de regularizar o tempo e o fluxo de alunos ao longo da escolarização, bem como de atender a todo alunado – seja qual fosse sua classe social.

Cada proposta, segundo Barreto e Mitrulis (2001), redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais de cada época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente.

Periódicos de grande circulação entre os profissionais do magistério paulista divulgavam artigos favoráveis à promoção automática, em que se defendiam: a modificação dos critérios de contagem de pontos para promoção na carreira do magistério, feita com base no número de alunos promovidos; a eliminação dos exames finais, substituídos por procedimentos de avaliação mais contínuos; a introdução de novas metodologias de ensino.

Contudo, não eram poucas as vozes discordantes. Uma dessas vozes, a do sociólogo Luiz Pereira, em artigo publicado em 1958, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, dizia que adotar a promoção automática “em futuro próximo era um esforço de transplantação institucional precoce que, embora pudesse resolver de imediato as altas taxas de repetência escolar, não afetaria de modo direto e profundo os fatores determinantes do problema” (PEREIRA, 1958, p. 107). Ele afirmava que o fundamento e a função primeiros da promoção automática não eram de ordem econômica, mas de ordem pedagógica, de ajustamento das atividades escolares à capacidade e aos ritmos variáveis de aprendizagem dos alunos, razão pela qual sua instituição somente deveria ocorrer em fase adiantada de um longo processo de aperfeiçoamento das condições de ensino.

Também o psicólogo Dante Moreira Leite, em trabalho publicado em 1959, indagava: como se propõe a questão do aluno reprovado em uma escola que é obrigatória? Como modificar essa situação?

As respostas a essas duas questões, segundo Barreto e Mitrulis (2001), poderiam ser encontradas em dois equívocos presentes na cultura pedagógica dos

professores. O primeiro equívoco era a ideia de que as turmas de alunos deveriam ser homogêneas. Admitia-se que todos poderiam e deveriam ser iguais, e que diferenças quebravam a ordem do aprender.

Àquela época, as contribuições da Psicologia não eram consideradas, para que se pudesse compreender que as classes homogêneas não são uma exigência, do ponto de vista acadêmico, para o sucesso escolar, uma vez que os educandos são diferentes em relação ao tempo e ritmo despendidos na aprendizagem e que isso pode ser um fator dinâmico em aula.

Um segundo equívoco estaria relacionado à crença de que prêmio e castigo seriam formas de promover e acelerar a aprendizagem. Estes dois procedimentos de ensino levam a aprendizagem para a ênfase comportamental, no sentido de sua contenção e disciplinamento, desviando-a do movimento que poderia transformá-la no próprio curso da ação.

Tentando se afastar desses dois equívocos, Moreira Leite propõe que a solução para a repetência seria a organização de um currículo adequado ao nível de desenvolvimento do aluno. A atividade deveria, por esse ponto de vista, ser estruturada levando em consideração o aspecto cognitivo, com objetivos claros para o professor e os alunos, mas ajustada ao que a criança poderia fazer para obter sucesso, auto-estima e aprovação social. Seria algo ainda complicado para o professor, que continuaria tutelado, e para o aluno, que seria trabalhado a partir de diagnósticos, ou seja, tudo sob controle. Ou pelo menos era o que se esperava.

Ao final da década de 1960, os estados de Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina flexibilizaram a organização dos currículos propostos para a escola primária, seguidos por Minas, que também fez uma tentativa nesse sentido.

A proposta de reorganização do ensino primário terminou por não ser efetivamente implantada nos anos 1970, em decorrência da ação tanto de setores conservadores da sociedade como do próprio ensino, que reagiram de forma negativa e contundente a tais medidas de flexibilização.

Em Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação intentou a implantação gradativa de um sistema de avanços progressivos, em caráter experimental, primeiramente em Juiz de Fora. Ao final de três anos, ao se encerrar a experiência, foi verificado por Grunwaldt e Silva (1980) uma geração de alunos do ensino primário apresentando menor repetência e evasão, bem como maior rendimento.

É importante ressaltar que as iniciativas de adoção do regime de ciclos escolares ensaiadas até a década de 1970 tiveram como referência, de forma mais próxima ou mais distante, o sistema de avanços progressivos adotado nas escolas básicas dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Essas escolas de origem anglo-saxônica, segundo Barreto e Mitrulis (2001), se caracterizavam por ser mais tolerantes em relação às diferenças de aprendizagem manifestas pelos educandos do que as escolas de origem latina, das quais derivou nosso sistema de ensino.

O que se ignora no Brasil, no entanto, até os dias de hoje, é que os sistemas de avanços progressivos, embora inspirados, na sua origem, em uma concepção mais democrática da educação do que a que se funda na cultura da repetência, possuem também dispositivos sutis de aliar a seleção social dos alunos aos meandros da sua trajetória escolar. O que pode acontecer é que a escola, ao ver o desempenho insatisfatório de algum aluno, passe a oferecer a ele oportunidades educacionais menos desafiadoras e que não lhe permitam passar para níveis mais adiantados.

3.2.1 Os ciclos de alfabetização na transição do regime militar para o democrático até a década de 1990

Ao final dos anos 1970 e 1980, os movimentos sociais que percorreram todo o país articularam-se, segundo Heckert (2004), aos movimentos de educação popular, junto às novas experiências vividas nas escolas, que alteraram metodologias de ensino e promoveram mudanças curriculares, ou seja, instituindo novos modos de agir, alternativos aos modos tradicionais, na transmissão de conteúdos e na luta das classes populares por acesso à escola pública e participação em sua administração.

Esses movimentos, vindos de vários segmentos da sociedade, no período de transição do regime autoritário que transcorreu ao longo da década de 1980, elegeram candidatos e legendas de oposição de diversos governos estaduais das regiões Sudeste e Sul, como o PMDB e o PDT. A política desses partidos enfatizava a função social da escola. Isso facultou, de certa forma, a possibilidade de se pensar

na ideia da introdução dos ciclos. Acreditava-se ser uma medida passível de experimentação.

Embora a política houvesse mudado, permaneciam os mesmos argumentos das décadas passadas, continuando-se a dar suporte à ideia da escola para todos. Ainda se buscava proporcionar um atendimento mais adequado à diversidade social, cultural e econômica do alunado. Somado a isso, as ideias vistas como inovadoras, como as de Piaget e de Paulo Freire, passaram ser hegemônicas nas propostas curriculares, enriquecidas pela teoria sociointeracionista de Vygotsky e pelas contribuições da Sociolinguística e da Psicolinguística.

Essas teorias foram consideradas politicamente corretas pelos partidos de oposição, pelo fato de levarem em conta alguns determinantes culturais da aprendizagem, além de se mostrarem interessadas no sucesso escolar das camadas populares.

Com o fenômeno da globalização, somado ao questionamento das visões de mundo, dos paradigmas e da incapacidade das grandes narrativas de darem conta da realidade social, diluíram-se fronteiras, e novas formas de cidadania foram reivindicadas por grande parte da população.

Baseado no depoimento do professor aposentado e emérito da UFMG, Carlos Roberto Jamil Cury, presidente (1996-1998 e 2002-2003) da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em entrevista realizada no dia 9 de fevereiro de 2009, ficou evidente que houve, àquela época, uma manifestação do Estado Brasileiro a favor da Educação, através da criação da Constituição Brasileira e da LDB, do Plano Nacional de Educação e de algumas iniciativas do MEC.

A nova LDB (9394/96), que tramitou no Congresso por dezesseis anos antes de ser aprovada, em consonância com os estudos elaborados pelos representantes dos Conselhos de Educação dos estados, somado às contingências sociais apontadas pelas pesquisas de educadores envolvidos com o processo de mudança na educação – principalmente os de esquerda, em sua grande maioria marxistas, ou marxianos²³, como alguns preferem ser denominados no campo da educação – veio abrigar a ideia, em seu texto, da organização da escolaridade em ciclos (Artigo 32, parágrafos 1º e 2º), cujas normas são de competência dos

²³ *Marxiano* é o indivíduo ou a proposição que se remete ao pensamento de Marx de forma não-ortodoxa.

respectivos sistemas de ensino. Essas diretrizes legais foram reforçadas no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que também propõem a organização da escolaridade em ciclos (BRASIL, 1997).

Consistia do Ciclo Básico de Alfabetização o estabelecimento de algumas metas, como: eliminar a reprovação ao final da primeira série, ampliando o período de alfabetização e assegurando a continuidade desse processo; mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento a dificuldades específicas; oportunizar estudos complementares para alunos que encontrassem dificuldades na apropriação dos conteúdos; capacitar os professores que atuavam na proposta; alterar a concepção e a prática de alfabetização, pela incorporação de teorias mais avançadas da Psicolinguística, Sociolinguística e Psicologia (FRANCO, 2001).

Com tais características, o Ciclo Básico de Alfabetização marcou uma ruptura com a ideia da simples promoção automática, subsidiando a possibilidade da implantação do ensino por ciclos nas demais séries do Ensino Fundamental.

3.3 A implantação dos Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA) e da Escola Plural na política educacional de Minas Gerais

Após o regime militar e com a vitória de partidos de oposição nas eleições de 1982, houve uma grande renovação nos quadros dirigentes das redes públicas de ensino. Com isso, segundo Franco (2001), pesquisadores que exerciam suas atividades no âmbito de Programas de Pós-Graduação em Educação e na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) passaram a ter participação efetiva na gestão da escola pública.

Em Minas Gerais, diversos professores ligados à UFMG e à ANPED passaram a ter influência na Secretaria Estadual de Educação, entre eles, Neidson Rodrigues, que posteriormente foi presidente da ANPED.

Professor Cury, àquela época professor da UFMG, deixa claro em seu depoimento o quanto foi próxima a parceria entre os intelectuais da UFMG, mais especificamente os da área das Ciências Políticas, com o então prefeito de Belo Horizonte, Patrus Ananias, culminando no convite feito a uma professora do

departamento de Ciências Políticas, e não do departamento de Educação – Sandra Starling –, para ser a primeira secretária de educação de sua gestão.

Com a saída de Starling, criou-se o que Cury diz ter sido um “vácuo” na Secretaria. Para solucionar essa questão lacunar, Glaura Vazques de Miranda, outra professora da UFMG, assumiu o cargo. Ela contou com a forte presença de Miguel Arroyo – idealizador da Escola Plural de Belo Horizonte –, que, por à época ainda não ter sido naturalizado brasileiro, não pôde assumir de imediato o cargo de secretário da educação do município, ficando como secretário adjunto.

Arroyo era recém-chegado da Espanha e como membro do Partido Socialista Obrero Espanõl (PSOE), cujo nome foi traduzido para o português como Partido Socialista Operário Espanhol, encontrou ressonância nas ideias políticas e sociais do Partido dos Trabalhadores (PT), de Patrus Ananias, o que resultou em um ambiente fértil e propício às mudanças no campo da educação mineira que atendessem ao que a Lei Orgânica – que teve Ananias como relator – preconizava.

Além de sua inspiração socialista, Arroyo, segundo o professor Cury, tinha uma trajetória muito significativa. Migrou para o Brasil como um padre renovador, para oferecer seus préstimos como sacerdote. Mas, como era fortemente envolvido com os movimentos sociais da Igreja renovadora (ideias, em certos aspectos, próximas das defendidas pelas Comunidades Eclesiais de Base), foi convidado a exercer a docência, inicialmente, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e, posteriormente, na Faculdade de Educação da UFMG, tendo como sua marca pessoal a defesa de que é preciso sempre ouvir o outro em suas práticas.

Em 1978, juntamente com o professor Cury, se empenhou em fazer o que este último chama de renovação do Mestrado em Educação da UFMG. Essa proposta se pautava em escutar a voz dos educadores, oriundas seja dos Movimentos Sociais, seja das favelas, seja das Comunidades de Base e das Associações de Bairro, seja da escola. O objetivo era a abertura da academia às várias dimensões da educação, inclusive à educação escolar.

Para Cury e seus colegas professores da Faculdade de Educação a pergunta era: será que nós temos coisas a ensinar para essas pessoas? A proposta era ouvir antes o que eles sabiam e não desqualificar esse conhecimento de antemão. Era necessário ouvir essas pessoas, respeitá-las, mas articular esse saber com outros saberes, entre os quais, o conhecimento metodológico, o conhecimento científico.

Os idealizadores e os políticos daquela época tinham sido alunos desse programa de Mestrado em Educação, programa esse que acreditava que os fazeres propiciavam “a construção de saberes, nem sempre saberes esses sabidos ou acolhidos no âmbito acadêmico” (CURY, 2009).

Essa amálgama entre as práticas e o conhecimento acadêmico, marcada um pouco por Paulo Freire, pelo marxismo e pelo anarquismo, é levada à Prefeitura e, nessa perspectiva, surge a ideia da Escola Plural, cuja premissa era acolher o diverso.

De Paulo Freire, herda a proposta político-pedagógica que elege educador e educando como sujeitos do processo de construção do conhecimento, mediado pelo mundo, visando à transformação social e à construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

A referência ao marxismo se dá pela crença em que toda a noção de (trans)formação do homem, de construção de sua realidade está assentada na ideia da transformação da vida pelo trabalho, assim, a atividade humana, consciente, mediada linguisticamente e realizada socialmente muda a vida se modificando.

O conceito de “homem novo” é exemplar para definir a perspectiva marxiana de educação, pois este homem só poderá existir como resultado da ação político-educativa transformadora, cuja meta é estabelecer as condições históricas necessárias para o desenvolvimento amplo e livre do homem.

E, por fim, do movimento anarquista, herda os quatro princípios sociais básicos que lhe sustentam em teoria e ação: a autonomia individual, a autogestão social, o internacionalismo e a ação direta. A principal contribuição do anarquismo para a análise das práticas em educação está na acusação de que a escola – com a sua propalada neutralidade – é na realidade arbitrariamente ideológica. O atual sistema simplesmente se dedica a reproduzir as estruturas cruéis de dominação e exploração, doutrinando os alunos a ocuparem seus lugares já predeterminados. Assim a educação tem um caráter ideológico que é mascarado pela sua aparente “neutralidade”.

A Escola Plural, segundo Cury,

se liga a uma entrada *paulofreiriana*, com algum fundo marxista e católico progressista – mas um católico que não se confina à ortodoxia vaticanesca, mais ligado às Comunidades de Base. Daí surge a ideia na Escola Plural do professor ouvir o aluno, de dar um

atendimento quase que individualizado, respeitando a diferença dos ciclos da vida. E aí a redescoberta da infância. Daí decorre os ciclos escolares. (CURY, 2009)

Em fins do ano de 1994, no enalço do movimento dos Ciclos Básicos de Alfabetização, a Administração Municipal, através da Secretaria de Educação, lança sua proposta político-pedagógica para toda a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, denominada a partir daí de Escola Plural (MED/PBH, 1994).

O documento oficial de apresentação da Escola Plural (1994) declara que essa proposta busca captar a multiplicidade de experiências emergentes nas escolas municipais, num esforço de reconstruí-las e articulá-las numa totalidade conceitual, apontando as novas lógicas e a concepção de educação que estas expressam.

Segundo Castro (2002), a Escola Plural foi implementada como uma diretriz de política educacional, na Rede Municipal de Educação, a partir de 1995, ainda sob a forma de uma experiência pedagógica, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação.

O Programa Escola Plural propõe alterar radicalmente a organização do trabalho escolar, tanto com a instituição de novos tempos escolares, para os professores e para os alunos, quanto condensando em sua formulação um novo conceito de educação, que busca transformar a função e a feição da escola pública.

Propõe ir além do rompimento com os processos tradicionais e tecnicistas de ensino decorrentes da década de 1970, que se baseavam na concepção cumulativa e transmissiva de conhecimentos, apostando na eliminação dos mecanismos de reprovação escolar próprios da concepção seletiva e excludente de avaliação do ensino. Faz críticas às relações unidirecionais, em que apenas o professor avalia e tem esse poder, e introduz, nesse sentido, uma nova relação educativa, onde todos avaliam todos, propiciando nas reuniões de professores implementadas maiores trocas entre os pares.

As bases do projeto, apresentadas nos documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, apontavam para a necessidade de se intervir na lógica que orientava a organização escolar, tornando-a mais democrática e igualitária do que a que vigorava até então, bem como de se reconhecer o papel do profissional da educação da Rede Municipal de Ensino como participante ativo na

construção do Programa Escola Plural, considerando-o, assim, como sujeito sociocultural.

Na perspectiva política da inclusão social e tentando garantir o direito à educação, o Programa Escola Plural visava ampliar o tempo de permanência do aluno no Ensino Fundamental de oito para nove anos, buscando a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e favorecendo a construção da identidade do educando.

A aprendizagem dos alunos passa então a ser o centro do processo educativo, cujo objetivo é a formação e a vivência sociocultural próprias de cada idade; se opondo à escola convencional, que adota um ciclo único de oito anos, compreendendo a faixa etária de 7 a 14 anos, com os conteúdos e habilidade divididos em parcelas anuais, semestrais e bimestrais. Nessa organização tradicional, o eixo central é o processo de transmissão / assimilação dos conteúdos curriculares, em que o aluno deve assimilar um mínimo de 60% dos conteúdos pré-definidos para a sua aprovação para a série seguinte, caso contrário, deverá repetir esses conteúdos durante mais um ou vários anos letivos, para assimilá-los.

A Escola Plural traz uma nova organização baseada em 3 ciclos:²⁴

- 1º ciclo (infância), compreendendo alunos de 6 a 9 anos de idade;
- 2º ciclo (pré-adolescência), compreendendo alunos de 9 a 12 anos de idade;
- 3º ciclo (adolescência), compreendendo alunos de 12 a 14 anos de idade.

A ideia de ciclos de vida é um dos pilares fundamentais para o entendimento da proposta pedagógica da Escola Plural. Segundo Arroyo (1995), o ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito, partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo.

A Escola Plural redefine o sistema seriado não para passar todos os alunos automaticamente, mas para reestruturar e redefinir a escola a partir de uma nova concepção de idades culturais e de formação. Só introduziremos corretamente a cultura e trabalharemos o aluno como sujeito de cultura se redefinirmos a velha estrutura seriada, linear, precedente, gradeada. (ARROYO, 1997, p. 28)

²⁴ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Ciclos de formação e trabalho coletivo dos professores*. 2. ed. Belo Horizonte: SMED, 1996.

À escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade. Do ponto de vista do professor, o ciclo favoreceria o tempo maior para o desenvolvimento do processo de ensino, justificado pelo fato de que, trabalhando coletivamente, os professores teriam um alargamento do tempo para o acompanhamento de grupos de alunos por mais de um ano.

3.3.1 Escola Plural e a avaliação do aluno

Tanto para Arroyo (1992) como para os proponentes da Escola Plural, repensar a avaliação era extremamente necessário, já que é ela que sanciona e legitima a repetência, primeiro passo para a evasão. Caberia à Escola Plural não se prestar mais a classificar o aluno como melhor ou pior, como acontecia no ensino seriado. As avaliações teriam que deixar de ser mensuráveis, para assumirem um caráter mais qualitativo, em que aspectos que derivam da simples apreensão de conteúdos passassem a ser valorizados no processo. O foco do conteúdo seria então dirigido para o aluno.

Essa mudança de foco seria, por parte da escola, uma tarefa política. Significaria substituir a função controladora que legitima determinadas práticas e julgamentos escolares por uma função formadora – base de uma avaliação que não controla nem hierarquiza, mas que percebe as várias dimensões da formação humana.

Na tradução dessa proposta em práticas cotidianas é sugerido ao professor que avalie seu aluno observando-o por meio de instrumentos que o considerem em sua totalidade, registrando impressões não somente sobre o domínio dos conhecimentos, mas também sobre atitudes e procedimentos do aluno diante das explicações e experiências. Esses registros se diferenciam dos instrumentos tradicionais de avaliação, uma vez que não valorizam o aspecto quantitativo das provas e testes, ganhando assim importância no processo avaliativo a atitude e o procedimento do aluno nos trabalhos escolares.

Firmina, uma das coordenadoras entrevistadas na escola onde se desenvolveu esta pesquisa, deixa isso claro quando diz do procedimento adotado onde trabalha:

A gente vai muito pela observação. A gente faz um pouquinho isso. (Então vocês decidem onde colocá-lo pelo contato com esse aluno, da observação dele, pelas conversas com ele...) Sim. Desde quando ele entra na escola, ele entra pela idade. (Se o aluno não responder, ele pode voltar para o ciclo anterior?) Não! É uma questão legal, não pode (2008)

Em consonância com essas mudanças, o boletim escolar é substituído pela Ficha Avaliativa, em que outros aspectos, como o cognitivo, o afetivo e o social são anotados.

3.4 Descompassos da/na proposta dos Ciclos Básicos de Alfabetização

A proposta dos Ciclos Básicos de Alfabetização é uma medida complexa que exige maior engajamento político dos gestores, ampliação significativa dos investimentos no setor educacional, principalmente no que tange à formação de professores, e cuidadoso acompanhamento por parte das Secretarias de Educação.

São grandes os descompassos que acontecem entre as equipes dirigentes das Secretarias de Educação e as escolas, já que as concepções político-pedagógicas dos profissionais da área são um tanto heterogêneas (HECKERT, 2004).

No âmbito da escola, diferentemente do que se encontra, para que essa proposta pudesse se efetivar é evidente a necessidade de um acompanhamento mais próximo e efetivo do processo de aprendizagem para o delineamento das intervenções, garantindo a apropriação, pelos alunos, dos níveis desejados de aprendizagem.

Somado a isso, garantir à escola uma proposta pedagógica coletivamente implementada, de suficientes estratégias de supervisão e acompanhamento do trabalho pedagógico, além de condições de trabalho adequadas, parece ser fundamental para o êxito dessa proposta.

Na escola onde se desenvolveu esta pesquisa, uma das professoras entrevistadas deixa claro como o trabalho tem sido solitário, com pouca ação do coletivo.

Olha, a escola já viveu um momento de muita interação. Hoje as interações ocorrem na hora do recreio, em reuniões pedagógicas,

quando ocorrem, quando tem oportunidade. Não tem uma coisa tão sistematizada. A gente vai fazendo... O espaço a trocas é fundamental. Mas a Prefeitura tirou o espaço, mas porque aquele espaço das reuniões pedagógicas não estava sendo utilizado de forma apropriada. Eu já fui da direção da escola, fui diretora e falava muito para darem importância para esse espaço, mas não deram e esse espaço nos foi tomado, retirado. Talvez se ele tivesse sido melhor aproveitado ele não nos seria tirado. (DIONÍSIA, 2008)

Também a coordenação mostra em seu depoimento a necessidade de a escola funcionar com mais dispositivos coletivos:

Para você ter uma ideia, no início tinha muitas reuniões... E o que põe a coisa para frente é quando você senta para discutir, para brigar, para reavaliar, eu acredito muito no coletivo, eu não acredito em nada que é maravilhoso isolado. Eu falo para os meus alunos, é processo. Para você ter uma ideia, nós não temos mais horário de reunião, eu sei que é uma questão de Lei, mas eu acho que se a escola está enxergando que precisa [...] eu posso te falar uma coisa, é nosso segundo ano que estamos trabalhando sem reunião, e eu posso te falar, houve uma queda de qualidade muito grande. (FIRMINA, 2008)

O que se percebe, e de certa forma é confirmado pelos depoimentos acima, é que não tem acontecido um diálogo entre o regime das práticas desenvolvidas até agora e o que a proposta da Escola Plural preconiza. Existe um grande hiato entre o que os professores fazem e o que a proposta toma como prática ideal.

Em sua pesquisa de Doutorado, Heckert (2004) ouviu muitas vezes dos professores mineiros interessante expressão, que vale a pena ser lembrada: “Dormimos singular e acordamos *plurais*”, o que denuncia o estranhamento, até os dias de hoje, dos professores em relação às proposições da Escola Plural.

A percepção de alguns profissionais, como denuncia a pesquisadora e como se percebe em depoimentos coletados na escola em que desenvolvi a pesquisa, é que os processos de discussão que marcaram o início da Escola Plural se perderam no tempo. Não se discute mais nada. Por não conseguirem ver conexões entre suas práticas e o Projeto Político-Pedagógico encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação, fica favorecida a ideia de que essas proposições foram impostas e não de que elas são fruto de um processo de discussão coletiva.

Não se vendo no processo, não se identificam com a proposta, permanecendo alguns professores no regime de práticas individuais. A presença de práticas pouco permeáveis à interlocução entre os professores, como também entre estes e outros segmentos da comunidade escolar, acaba por levar a “territórios reificados de saber-poder” (HECKERT, 2004, p. 258).

Isso de certa forma legitima a compreensão retrógrada da proposta por parte de alguns e a impermeabilidade da escola à mudança e à participação. Não se trata de obediência ou desobediência do “operário-professor”, de culpa ou expiação. Não há os que sofrem passivamente ou os que dominam o processo. “O que há é luta, e, nesse processo, tanto é possível afirmar sentidos outros que ainda não vingaram, formular novas alianças, como também instaurar disputas que dissipam as forças” (HECKERT, 2004, p. 255).

Como possível saída, é fundamental colocar em discussão os modos e as práticas propostas em conexão com o que é feito no cotidiano, caminho para a criação de novas formas de gestão coletiva, o que não se constitui nos grandes seminários promovidos pela rede, onde um especialista fala e os professores apenas escutam.

No entanto, a política atual se concentra na formação de gestores e caminha em sentido contrário à intervenção coletiva na gestão do trabalho. Sem a mudança nas políticas públicas, em que *público* ganha um outro sentido para as Secretarias de Educação, unidades escolares, profissionais envolvidos, pais e alunos, proposições radicais como a da organização escolar em ciclos não ocorrerão.

4 CAPÍTULO 3: PARA ALÉM DO LAMENTO: A POLIFONIA DO COTIDIANO

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, polêmicas vêm sendo geradas nas diferentes regiões e realidades da grande rede de Ensino Fundamental que recobre nosso território nacional. São as iniciativas municipais, já que esse é primordialmente o âmbito de organização desse segmento do ensino, e as condições e circunstâncias locais que servem de suporte aos diversos modos de atualização do que se configura como inclusão escolar. Não são poucos os escritos, pesquisas e debates que abordam as sutilezas dos processos agenciados, evidenciando as tensões que estão sendo vividas nas escolas.

Este capítulo apresenta reflexões oportunizadas pela pesquisa de campo realizada com educadores em uma escola pública de Belo Horizonte. A preocupação, que, a princípio, estava vinculada às práticas de inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas regulares, foi ampliada no percurso dos estudos e da pesquisa para pensar o cotidiano do trabalho docente como efeito de múltiplos atravessamentos geradores de exclusão.

A metodologia escolhida foi a de constituição de espaços coletivos de discussão. A abordagem situa-se na compatibilização de análises macro (Lei, procedimentos, análise de conjuntura) e micropolíticas (forças, tensões e campo de experiências nas relações entre profissionais de saúde, educadores e educandos). Tal perspectiva aponta para a investigação da gênese do campo educacional e das histórias singulares que neste vão sendo tecidas.

Para isso, foi proposto o encontro com os professores uma vez por semana, durante seis meses, em uma parte do 'horário de estudos' em que pudéssemos conversar e polemizar o cotidiano, por meio das questões, afirmações e impasses destes profissionais. Nossos encontros foram gravados e transcritos para posterior extração de analisadores que nos dessem pistas para a escrita do presente trabalho, como um início de reflexão sobre os modos da inclusão.

Foi recorrente ouvir dos professores do Ensino Fundamental entrevistados que o projeto da Educação Inclusiva tem criado situações e dificuldades muitas vezes intransponíveis. A questão, cuja ênfase incide normalmente no trato com alunos com necessidades especiais, não é simples e apenas reflete a complexidade das polêmicas e mudanças a serem enfrentadas nas escolas regulares.

O que foi possível verificar é que o projeto de inclusão, pelo modo como foi formulado (nos gabinetes e sem a interferência do professorado), pela maneira como foi implementado, verticalizando as relações entre Secretarias de Educação e escolas (assessoramento assistemático e capacitação) e pelas condições quase sempre precárias em que encontra o sistema escolar (organização do tempo e do espaço institucionalizados, quantitativo de alunos por turma, excesso de trabalho), vem suscitando controvérsias que tocam em pontos sensíveis de nossa realidade educacional.

Para além dos procedimentos que vão regulamentar a entrada de alunos com necessidades especiais, estamos vivendo um momento tensionador do sistema e, nesse sentido, um momento que pode vir a suscitar discussões e análises consistentes, incluindo as escolas, sobre os possíveis encontros entre educação especial e educação regular (BAPTISTA, 2006).

O desafio é alcançar uma escola boa para todos, o que afirma a luta não só por igualdade entre os alunos especiais e os demais como também pelas diferenças, o que implica a inclusão das múltiplas necessidades de cada um. Se é fundamental certo pragmatismo nos embates por direitos iguais, evidencia Veiga-Neto (2006), não é menos importante a ampliação dos espaços polêmicos em torno dos modos de funcionamento da escola frente à sociedade que queremos construir.

Beyer (2006) estabelece que uma prática pedagógica para qualquer aluno deverá estar atenta ao fato de que o acolhimento à diversidade passa pelo trabalho *na* diferença. Ao se tratar da diferença, Melo e Rocha esclarecem que

Diferença, aqui, constitui-se no tensionamento produzido pela decalagem, assincronia que modula as experiências nas situações que resistem à rotina, aos planejamentos, dando o que pensar aos implicados no curso da ação e que pode levar a transformações da inquietação vivenciada em indagação, em pesquisa que cria outros modos possíveis de trabalho. (MELO e ROCHA, 2008, p. 84)

Nesse sentido, a educação inclusiva pode constituir-se em dispositivo de atenção à vida e de mudanças mais efetivas nas práticas de um ensinar e aprender coletivos.

4.1 Apresentando o lócus da pesquisa

A escolha da escola para a realização deste estudo se baseia em seu pioneirismo na adesão ao Projeto Inclusivo da Rede Municipal – foi uma das primeiras escolas a implementar o projeto de inclusão de crianças especiais em Belo Horizonte –, somado à peculiaridade de ela se situar entre duas comunidades problemáticas ligadas ao tráfico de drogas, o que a obriga, por todo o tempo, a buscar novas formas de relação com a comunidade do entorno.

A escola está localizada no final de um bairro na região centro-oeste da capital mineira, ao lado de uma conhecida favela. Atende, quase em sua totalidade, à comunidade desse aglomerado urbano, que apresenta sérias dificuldades socioeconômicas. Os moradores convivem diariamente com a violência, o tráfico de drogas, o desemprego, o subemprego, a falta de espaço em suas moradias. Possuem saneamento básico, como água, luz, esgoto e telefone, conseguidos com luta, através dos Orçamentos Participativos. Inclusive alguns projetos educativos foram desenvolvidos visando à educação da comunidade para o uso e conservação desse saneamento.

A escola ocupa uma área que possui, em seu nível mais baixo, um pomar com parque de brinquedos metálicos e de madeira e uma vila em miniatura. No nível acima, dois prédios ligados ao meio por uma escada que dá acesso ao segundo pavimento, com 12 salas de aula. Na sua parte térrea, o prédio tem 4 salas de aula, brinquedoteca, sala de vídeo, cantina, biblioteca, banco do livro, direção, secretaria, sala de coordenação pedagógica, sala de professores e banheiros para alunos e professores. No grande pátio existente entre os dois prédios, há jogos infantis desenhados no chão, mesas e bancos de alvenaria e uma quadra coberta. No nível um pouco mais alto, encontra-se a quadra coberta, usada para as aulas de Corpo e Movimento, para jogos e eventos.

A escola foi inaugurada em 1982, em um pequeno prédio anexo à uma escola estadual. Com o passar do tempo, um novo prédio de alvenaria foi construído, graças a um movimento que envolveu todo o grupo da escola. Sua construção iniciou-se em 1989, sendo finalizada apenas no ano de 1990.

Em 1991, a escola implantou o Ensino Noturno, inicialmente constituído como Ensino Regular de 1ª a 4ª séries, passando pela Suplência Semestral, até chegar ao Ensino Regular Noturno, caracterizado como Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Também em 1991, foi implantado o Projeto Integral: 4 turmas formadas por alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e que frequentavam a escola pelo período de 8 horas diárias, de 7:00 às 16:00. Almoçavam e lanchavam na escola. Esse projeto funcionou até o ano de 1994, sendo executado por professoras em regime de dobra²⁵.

Com a implantação da Escola Plural na Rede Municipal de Belo Horizonte, no ano de 1995, e a efetivação dos ciclos de formação que ela contém, a escola passou a oferecer o 1º e o 2º ciclos incompletos, totalizando 6 anos de escolarização para seus alunos, em 1997.

4.1.1 A comunidade dos pais dos alunos da escola

Em minha primeira visita, me foi relatado pelas coordenadoras pedagógicas um pouco da história da comunidade dos pais dos alunos da escola. Elas me disseram que, basicamente, os moradores da comunidade – favela e bairro – não mais se caracterizam como provenientes do êxodo rural, sendo que, de 90 famílias entrevistadas pela equipe da escola, 78% são naturais de Belo Horizonte. A renda familiar varia de R\$100,00 a R\$500,00, na maioria dos casos. O desemprego é uma constante no cotidiano dessas famílias. O número de filhos tem apresentado uma queda significativa nos últimos anos, passando de uma média de 7 a 10 filhos por família para uma média de 1 a 5 filhos. Mas, ainda assim, em relação à média atual do IBGE, são consideradas famílias numerosas.

A grande maioria dos pais estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental, antiga Escola Primária. Alguns conseguiram terminar o chamado Ginásio e poucos conseguiram terminar o 2º grau. O índice de analfabetismo é pequeno.

Mesmo suas moradias se caracterizando por terem de um a três cômodos, é curioso notar a valorização e a existência de um grande número de aparelhos celulares em uso nessas famílias, além do uso de microondas e fogão a lenha simultaneamente.

São poucas as opções de lazer. Em contrapartida, uma ampla maioria participa de atividades religiosas, sendo que a comunidade possui vários templos evangélicos.

²⁵ A *dobra* trata-se do contrato de um mesmo professor na mesma escola em dois turnos.

Quanto à constituição, foi observado que muitas famílias dessa comunidade são matriarcais e que existe uma boa percentagem de avós que assumiram a liderança, uma vez que suas filhas trabalham fora o dia todo. Como os pais exercem profissões mal remuneradas, as condições de vida são precárias, e muitas famílias sobrevivem graças ao Programa Bolsa Escola.

Segundo o relato das coordenadoras pedagógicas, o que é reivindicado à escola por essas famílias são, *a priori*, os conhecimentos que elas julgam necessários para que seus filhos possam se inserir no mundo contemporâneo e no mercado de trabalho, a fim de que eles obtenham uma atividade remunerada que lhes garanta uma vida menos precária que a dos pais – marcada de certa forma pelo fracasso e sentimento de impotência e fragilidade face aos perigos que rondam os seus filhos, como a violência, o tráfico de drogas e as armas.

Portanto, o quanto antes seus filhos adquirirem os saberes escolares fundamentais – ler, escrever e contar – melhor será considerada a escola. Segundo uma das coordenadoras pedagógicas, “os pais dessa comunidade depositam em seus filhos as esperanças de uma vida melhor, baseados na crença de que os saberes e o diploma são indispensáveis ao seu destino” (FIRMINA, 2007).

4.1.2 A comunidade dos alunos

Os alunos da escola se encontram na faixa etária de 6 a 13 anos, frequentam o turno diurno e são, em sua grande maioria, moradores da Vila Ventosa (mais conhecida como Favela da Ventosa). São, em grande proporção, crianças que cuidam de si mesmas, dos irmãos e executam tarefas domésticas, enquanto seus pais trabalham fora.

Em uma conversa informal com um grupo de alunos da escola, ainda no início de minha pesquisa, perguntei se tinham muitas amizades na escola e também fora dela. Para uma grande maioria dos alunos, as amizades se configuram somente no espaço e no tempo da escola. Fora da escola é considerada a rua; e rua é sinônimo de perigo: reduto das drogas, violência e “más companhias”. Por isso a maioria tem dificuldade em construir relações de amizade, com os pais interferindo na escolha dos amigos e restringindo a utilização dos espaços frequentados pelas crianças.

Outros, por sua vez, contribuem com o orçamento familiar, trabalhando no mercado informal, como “flanelinhas”, embaladores em supermercados, malabaristas em sinal de trânsito, ou, simplesmente, mendigando. Uma das coordenadoras pedagógicas disse: “O que observamos de uma forma geral é que algumas crianças ficam divididas entre uma suposta negligência dos pais e a prioridade da luta pela sobrevivência” (FIRMINA, 2008).

4.1.3 A comunidade dos professores

São 68 professores, 5 coordenadoras de ensino, 3 professores 3 em regime de dobra, 15 auxiliares de serviço, sendo que 9 são concursadas e seis 6 terceirizadas, 1 secretário, 3 auxiliares de secretaria e 6 professores afastados da regência por laudo médico, desenvolvendo trabalhos na secretaria ou na biblioteca.

A proposta da Inclusão Social ainda não se faz presente em metodologias pedagógicas específicas para as salas de aula, não havendo nenhum registro ou documento que lhe dê suporte. O que existe é uma forma de documento genérico – uma espécie de cartilha organizada e enviada pela Secretaria Municipal de Educação – que chegou até a escola e que permanece na biblioteca para consulta. É visto, na maioria das vezes, pelas professoras como “um instrumento sem aplicabilidade, demasiadamente teórico e cheio de boas intenções. Só isso” (MARGARIDA, 2008).

O processo de formação desse corpo docente envolvido com a Escola Inclusiva está acontecendo nas práticas, nas tentativas de acertos e erros no cotidiano escolar. A luta presente no cotidiano das ações de professores e equipes envolvidas com a Escola Inclusiva em Belo Horizonte se traduz em uma acentuada carga de trabalho, condições críticas de tempo, de material e de formação, com a perspectiva de uma organização menos estressante das atividades, que demanda outras formas de pensar/fazer educação.

Entre as principais questões que foram ouvidas e que aproximam tais educadores de tantos outros, na realidade brasileira, estão: como enfrentar o abandono da educação pelas instâncias governamentais, cuja relação se faz por meio de Leis e regulamentos prontos para serem implementados? Quem escuta o professor e as turbulências construídas no trabalho diário?

Os professores com os quais pude ter a oportunidade de conviver nessa escola estão em constante movimento de busca de apoios e de referenciais que dêem conta de um trabalho que possa estabelecer novos contornos à atividade docente. E mais questões se constituem no enfrentamento diário das dificuldades: que estratégias mostram-se potentes para trabalhar as nuances que a dinâmica das classes escolares vai produzindo a partir das diferenças? Para além do cumprimento da Lei, que experiências vêm se produzindo nesse movimento, inventando formas menos adoecedoras de ser professor?

Esse é um momento que pode se constituir como singular na história da educação brasileira, apontando para o desafio de abordar a escola como um campo social problemático.

Melo e Rocha (2008), citando Foucault (1981), no que tange à microfísica do poder, enfatizam que os dispositivos de controle, como os mecanismos centrais de exclusão, evidenciam que a inclusão não é uma questão territorial, uma vez que não é suficiente estar do lado de dentro para estar incluído. Na educação, o sentido de inclusão deverá ser abordado em um campo social concreto, o das práticas ético-políticas que constroem as relações do professor com o processo de trabalho na escola.

O Projeto de Inclusão responde, sem dúvida, a anseios de setores da sociedade em luta por direitos de cidadania para todos. A questão é a forma como os diferentes governos implementam ações e legislações, cujos modos de funcionamento e resultados variam pouco.

4.2 Analisadores

Tendo como base a abordagem institucionalista, Rocha (2000) convida-nos, como pesquisadores, a buscar novos referenciais de investigação dos mecanismos que fazem da escola um território produtor de tédio institucional e da sensação de impotência para criar alternativas à rotinização do espaço/tempo na educação.

Especificamente nesta pesquisa, a preocupação foi considerar a forma como o corpo docente tem vivido essa implementação, que modos de funcionamento estão sendo operados para que esse projeto se efetive.

Para abordar os modos de inclusão, analisadores foram pensados como forma de levantar pistas, evidenciando a complexidade do processo nos seus conflitos e contradições.

4.2.1 *Formação docente*

Posto dessa forma, torna-se necessária uma análise mais apurada de como esses profissionais estão se formando, pois sabemos que os cursos de preparação de professores têm sofrido sucateamento há algum tempo. Outro fator a ser considerado é a clientela que hoje busca tal formação, que, de um modo geral, pertence às classes menos favorecidas, já que a expectativa das condições de trabalho e de remuneração não é das mais atrativas para uma população com mais facilidade de acesso ao mercado de bens.

Nesse sentido, o alunado que se dirige às escolas de formação de professores teve menos investimento e aproximação com os estudos. São alunos de uma população que concilia trabalho e estudo, reduzindo o tempo de dedicação às leituras, reflexões e experiências. Estas são situações que vêm contribuindo para o declínio do *status* social da docência e reduzindo as chances de um envolvimento maior dos profissionais da educação no processo de intervenção/criação de uma outra escola. Da mesma forma que vêm contribuindo para que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, vivam em constante crise.

Libâneo (2003) nos alerta que, para analisar a formação do professor, devemos levar em conta tanto o contexto social quanto o econômico, político e cultural no qual o professor está inserido, visto que o exercício profissional docente estará sempre relacionado aos fins e às práticas do sistema escolar mais amplo e ao contexto social e político.

Margarida, uma das professoras entrevistadas dessa pesquisa, ilustra o que Libâneo diz acima, quando afirma que

Formar concepções é muito complicado. Por exemplo, cada pessoa tem a sua própria convicção de que é aquilo e pronto. Eu acho que infelizmente a formação de consciência é um processo que demora muito tempo, é muito lento, sociologicamente, se for analisar [...] a formação universitária não forma pessoas autônomas. (MARGARIDA, 2008)

Cada um dos professores que participou desta pesquisa aponta para o que Margarida ressalta, mesmo vindo de diferentes cursos de formação – Letras, História ou Pedagogia e Psicologia –; todos evidenciam em seus depoimentos a importância das práticas do/no cotidiano da formação profissional.

Entre as professoras entrevistadas, quatro assim se colocam quanto ao seu exercício docente:

Lá na minha casa, eu não consigo fazer isso, impor limite e esse tipo de coisa, mas na escola eu consigo! Eu tenho 23 anos de profissão, tenho muita experiência, tô descabelada, tô nervosa, tô correndo atrás, tô brigando porque que não tem isso, cadê isso, agora qualquer emprego você tem que pôr a mão na massa e começar. (ALINE, 2008)

A gente busca estudar, a gente busca ler. Mas por mais que a gente faça isso, a realidade é outra. (CÂNDIDA, 2008)

Falta muita coisa. Eu acho que tinha que ter mais profissionais para a gente poder planejar o que fazer, que explique para nós o que tem, para sabermos planejar nossas atividades. A gente fica com medo até de tomar decisões, de planejar algo sem saber. Mas a gente vai fazendo troca com as colegas nas portas, perguntando, trocando ideias. (DARCI, 2008)

É a vivência mesmo. A gente vai pegando pela vivência, pela experiência... eu vou seguindo meu instinto, eu vou estudando... vou lendo, vou percebendo... respeitando... porque a questão do processo é de qualquer um, então vou respeitando o processo dele e vou conduzindo de acordo com o meu processo. (DIONÍSIA, 2008)

Não somente nos depoimentos acima, mas no transcorrer das entrevistas, foi verificado que o processo de “se tornar professor” é visto como um vir a ser que acontece nas trocas e confrontos do/no cotidiano. Confronto esse configurado tanto nas rupturas teóricas e metodológicas que, ao serem vivenciados nas práticas, se perdem ou se mostram insuficientes, quanto nos embates com o novo, com o medo e o receio que se desvela na convivência direta com os alunos ou indireta com as instâncias reguladoras do Sistema, como foi apontado por Darci.

Para além da tutela, o processo de se tornar professor é singular: tornamo-nos professores diariamente, nos encontros que acontecem “nas portas, corredores e janelas” da escola, assim como pelas trocas com a realidade cotidiana,

que acontecem tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola quanto pelo enfrentamento do que resiste às formas instituídas, um pensar/fazer a atividade docente nascido nas experiências com o ensino, nas práticas com alunos e nos diversos agenciamentos com os pares.

4.2.2 O “tornar-se” professor na/para a Escola Inclusiva: o cotidiano das práticas

Uma escola para ser chamada de “boa escola” seria aquela capaz de trabalhar com a diversidade humana e com essa aposta em um vir a ser. Isso é da ordem do senso comum e está presente em estatutos e políticas governamentais. Mas o que vemos são boas ideias governamentais mal implementadas, com dispositivos e verticalidade excludentes do que poderia ser um exercício de construir outra realidade escolar (ROCHA, 2009).

Segundo Machado (2005), o que predomina na escola, e até mesmo aqui, em um lapso de minha escrita, quando digo que uma escola para ser uma boa escola “seria” aquela..., é o tempo verbal *futuro do pretérito* – aquele que considera aquilo que a criança deveria ser e não o é; naturalizando o que é produzido historicamente e individualizando o que é da ordem do coletivo.

A pesquisadora Abenhaim deixa claro o quanto “a inclusão dá muito trabalho” para uma escola e principalmente para um professor formado no paradigma que naturaliza o que é da ordem do social, pois,

[...] ela [a inclusão] não permite que o professor, no primeiro dia de aula, já saiba como serão todas as suas aulas naquele ano, quais os assuntos que vai ensinar, quais os exercícios que ele vai passar, quais as provas que ele vai fazer sem dar nenhuma importância ao que está acontecendo com seus alunos. Não é possível aceitar a ideia do que aconteça o que acontecer o conteúdo tem que ser dado. (ABENHAIM, 2008, p. 51)

Cândida – uma das professoras entrevistadas – deixa claro o que Abenhaim (2008) afirma, quando diz de sua impotência ao lidar com essa “total imponderabilidade” em sua sala de aula, que tem inclusos alguns alunos especiais, quando lembra:

Teve um dia que eu marquei, de sete às oito, eu não consegui fazer nada! Eu escrevi uma frase no quadro que os meninos... a gente tava produzindo um texto coletivo, com a participação deles, eu tentando pegar a opinião dos meninos e segurar ele (o aluno especial) que estava agressivo, me chutando e me cuspidando, ao mesmo tempo. Eu marquei, de sete às oito, e nós não escrevemos uma frase no quadro. Então assim, você fica estressada que ninguém tem sangue de barata. Eu já saí daqui tremendo de nervo. Já teve dia que, aí, no momento da tarde, eu volto um bagaço, cansada demais da conta. Isso é inclusão? E os outros? Têm culpa nisso? Têm obrigação de estar suportando isso tudo pra favorecê-lo? Não sei se tá favorecendo. Pode estar ajudando em alguma coisa social, mas em termos de aprendizagem, nada. Que nem letra ele não lê. A linguagem dele não é fluente, ele não fala palavra perfeitamente. Ele balbucia. (CÂNDIDA, 2008)

Veiga-Neto, em seu texto “Incluir para excluir”, ao analisar o que a inclusão mobiliza nas pessoas, nos ajuda a entender o mal-estar de Cândida, quando diz que “a diferença entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição mas recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigúe no refúgio eterno de uma prometida maioria” (VEIGA-NETO, 2001, p. 4).

Na perspectiva de Veiga-Neto (2001), penso que tematizar essas dificuldades da inclusão na escola, apontadas tanto por Abenham (2008) quanto por Cândida – professora entrevistada – é facultar a desnaturalização de uma realidade que parece pronta e que se repete sem nossa interferência. Porém, para que tal desconstrução aconteça, um espaço de análise coletiva deve ganhar consistência.

Afirma Veiga-Neto (2001) que, ao desnaturalizarmos essas dificuldades, não estaríamos afirmando que essas dificuldades existem *apenas* num suposto mundo das ideias e que, por isso, seriam mais facilmente removidas do nosso caminho. Ao contrário, continua o autor,

[...] tais dificuldades são muito “duras” na medida em que se assentam em práticas discursivas e não-discursivas bastante coesas e estáveis, que têm necessariamente uma base material e que mantêm entre si um nexos imanente. Falar em imanência significa dizer que essas práticas não mantêm relações causais simples entre si – situação em que bastaria fazermos uma mudança nas causas, para obtermos uma mudança nos seus efeitos. (VEIGA-NETO, 2001, p. 6)

Essas dificuldades não são ontologicamente necessárias, afirma Veiga-Neto (2001), isto é, elas não advêm de uma suposta natureza das coisas, de alguma propriedade transcendental que presidiria o funcionamento do mundo, ao contrário, essas dificuldades são contingentes.

O que Veiga-Neto (2001) diz de dificuldades contingentes e arranjos históricos tecendo discursos foi observado em alguns relatos das professoras entrevistadas quando perguntadas sobre a pertinência da proposta da Escola Plural no processo cotidiano de inclusão de crianças com deficiência. Entre elas, Rosana, ao ser questionada a respeito do desempenho do aluno especial em sua sala de aula, afirma que:

Eu acho que pedagogicamente eles poderiam estar aprendendo, aprendendo mesmo era numa escola especial. A prefeitura acabou com todas [...] porque o cognitivo pra eles está perdendo, assim como estaria perdendo um menino cego, um menino surdo, que tem condição de aprender, tem condição de alfabetizar, mas numa turma assim é muito complicado. (ROSANA, 2008)

Analisar o discurso de Rosana é entendê-lo como contingente, como resultado de múltiplos arranjos histórico-pedagógicos, cuja tecitura, uma vez conhecida, pode eventualmente ser alterada, redirecionada, rompida – mas ainda assim o discurso da professora não deixa de ser um obstáculo poderoso para as transformações sociais que se queira fazer.

O próprio conceito de cognitivo que Rosana traz em seu relato está atrelado a uma prática discursiva que até então vem caracterizando a escola de lógica seriada, inventado, ele próprio, como um operador a serviço desse movimento de marcar aquela distinção – o que é normal e o que é anormal, o que é esperado daquilo que não é alcançado.

A própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos *nós* e quem são os *outros* (VEIGA-NETO, 2001).

Quando questionados quanto à sua produtividade (produtividade aqui reconhecida e legitimada pela escola através do número de alunos que vão para o próximo ciclo), na iminência de se traírem, os professores reafirmam a importância para essas crianças especiais de terem uma oportunidade “social tão valiosa” quanto

a de estarem em uma escola regular que garante o convívio com outros tipos de crianças – delimitando bem o *nós* e os *outros*.

Encontramos esse discurso – da benevolência do convívio com crianças “normais” concedida ao aluno especial – também em Juraci e Aline, professoras entrevistadas.

Aí vieram me perguntar se eu podia pegar ele (a criança especial) e eu pego sabe por quê? Porque eu fico pensando e se fosse um filho meu? Porque Deus me livre se tiver que bater na porta e precisar de um atendimento! (ALINE, 2008)

É uma questão de humanidade aceitar essas crianças. Eu acho que a inclusão vem mais para gente mudar a concepção... acredito que, nessa mudança, nós vamos aprender muito mais do que eles. Vai ser mais positiva pra gente, enquanto crescimento. (JURACI, 2008)

É possível identificar nos relatos de Aline e Juraci, respectivamente, duas dimensões que, de certa forma, marcaram o imaginário da profissão docente no Brasil: em primeiro lugar, a visão da profissão docente como efeito de algo do mítico materno, da concepção humanista e fraterna, tão em voga na história da profissão docente no país, ao final do século XIX, na chamada “feminização”²⁶ do magistério, em que cabia à mulher chegar à realização profissional, na dedicação árdua e contínua aos seus alunos – agora “filhos espirituais”. Em segundo lugar, a lógica liberal e católica instilada no sistema escolar brasileiro, em que a ideia principal é o desenvolvimento dos talentos individuais e do merecimento conquistado em função das ações bem intencionadas – tanto do lado do professor quanto do aluno.

No entanto, para podermos analisar o programa inclusivo nas escolas, para além do bem e do mal, da benevolência e dos talentos, temos que considerá-lo como um dispositivo²⁷. Em primeiro lugar, porque “na medida em que nos libera do

²⁶ Tambara (1998, p. 49), entre outros autores, analisa o magistério sob a ótica do gênero, afirmando que nele ocorreu uma “feminização” pela “identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário”, num movimento de colagem das características próprias do sexo feminino ao magistério. Para o autor, a Escola Normal foi a grande responsável por esse processo de constituição da forma feminina, envolvendo o assemelhamento da docência com o trabalho doméstico, a dependência e a fragilidade.

²⁷ Para Deleuze, *dispositivo* é, em primeiro lugar, uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam umas das outras.

prometeísmo fundado nas metanarrativas iluministas, nos joga diretamente neste mundo e coloca nas nossas próprias mãos a possibilidade de qualquer mudança” (VEIGA-NETO, 2001, p. 7).

Em segundo lugar, porque, perante um dispositivo, devemos, segundo Machado (2008), perceber os saberes, poderes e também as fraturas que se operam. Todo produto, toda forma instituída, comporta um plano de produção, de poder constituinte. Dessa forma, ficamos conhecendo os arranjos sobre os quais devemos aplicar nossos esforços, seja para desativá-los, desarmá-los ou desconstruí-los, seja para ativá-los ou redirecioná-los.

E, por último, porque, como diz Veiga-Neto,

ao invés de vivermos no trabalho político e messiânico de preparar a grande virada que nos levaria para um futuro melhor, feliz e definitivo – numa duplicação contemporânea, certamente que em outros termos, das práticas medievais cristãs de ascese e espera –, poderemos viver no permanente trabalho político (mas não messiânico) de promover a crítica radical e a insurreição constante. Usando a conhecida máxima de Foucault: ao invés da grande revolução, pequenas revoltas diárias. (VEIGA-NETO, 2001, p. 7)

Foucault (1988), ao definir poder como “relações de forças”, afirma que é uma ação sobre outra ação. Nessas relações de forças, produz-se realidade objetiva e subjetiva. Para fazer tal análise das relações de força na escola, temos que, segundo Machado, “mapear as forças, as relações, os funcionamentos, os pontos de embate, as intensidades, os afetos e fazer aparecer o processo de produção daquilo que vemos. Apostar onde as possibilidades disruptivas podem acontecer” (MACHADO, 2005, p. 80). Nessas relações de forças, produz-se realidade objetiva e subjetiva.

Aline (2008), uma das professoras entrevistadas, demonstra, por meio de seu depoimento, essas relações de força, falando sobre o quão difícil é para a escola viver controvérsias. É como se existisse um movimento silencioso que, ao interpretar a contradição como algo que certamente irá desestabilizar o ambiente institucional, faz calar os professores, por trás da justificativa da boa convivência.

Existe na escola um medo de dizer as coisas [...], as pessoas não têm coragem de falar “não, não quero, não vou ficar” e aí adoecem! Eu nem sei se a gente tem esse direito de falar, mas pelo menos você fala e todo mundo tá sabendo que você tá ali. Mas isso é...

pode ser considerado uma desfeita [...]. Porque as pessoas só estão aceitando porque não pode falar não, porque é a Lei, mas não faz nada. Não se faz nada!

Dessa forma, enquanto alguns professores se calam, adoecem e caem na armadilha que tem como dispositivo negar o tensionamento das forças cotidianas na escola – como ressalta Aline –, contribuindo para a engrenagem silenciosa de boicote ao processo de inclusão como potencializador de estratégias de transformação da/na escola, outros, como a própria Aline, e “suas camaradas” brigam, apontam, investem em outras formas de viver e trabalhar na escola.

Na hora que a gente perder a paciência, tem gente pra dizer que você tá louca, você tá estressada, você que é horrível, você que é isso, você que é aquilo. Que é bonitinho se você passar mãozinha na cabeça, ficar dando balinha, ficar puxando o saco do menino, mas não acrescenta nada. Eu não faço nada disso! Não compactuo! Vou lá, aponto, xingo, reclamo. As coisas têm que mudar! (ALINE, 2008)

O momento que a escola vive, chamado de inclusivo, tem gerado, sem dúvida, várias possibilidades disruptivas e novas formas de cartografia entre os professores, que, para além dos confrontos – como pontua Aline –, buscam parcerias mais fortes entre si, como podemos ver no relato de Mara (coordenadora pedagógica), que diz respeito ao momento em que a professora Cândida buscou sua ajuda para lidar com um aluno incluso:

Ontem a Cândida chegou aqui tão irritada, tão acabada, que ela sentou e falou “Marinha, me ajuda”. Aí você fala assim “O que você vai fazer?” “O João [aluno incluso] hoje está irritadíssimo, hoje ele cuspiu em mim, ele cuspiu nos colegas, ele mordeu, ele chutou... o que podemos fazer?” E eu rapidinho dei um jeito de montar uma escala e colocar o João por conta de todas as professoras. Cada uma fica com ele determinado horário, porque tem que ser só a Cândida? Que tipo de inclusão é essa que sacrifica só um professor? A inclusão é de toda a escola, todos têm que se responsabilizar pelo João. (MARA, 2008)

Tanto no relato de Mara, coordenadora pedagógica, quanto no da professora Aline, o que pudemos ver é que o cotidiano de uma escola está atravessado por forças que ora abrem caminhos, ora bloqueiam possibilidades. Tanto há forças que afirmam potências quanto forças que paralisam.

Encontramos hábitos duros, limites e repetições. Mas, ao mesmo tempo, inventividade e parceria. Práticas e dispositivos com efeitos potencializadores de derivas, de linhas de fuga, que ora se atualizam em qualidade de vida, ora não. Do mesmo modo que há práticas e dispositivos que não potencializam nada, entre elas, a do lamento, cujo efeito é a impotência, o adoecimento (ROCHA, 2009).

Dessa forma, observamos que o professor na/para a Escola Inclusiva, para ganhar corpo e voz na vivência diária de paradoxos tão evidentes da/na escola, deve, sobretudo, se implicar em ampliar seu espaço de trocas com o coletivo, fazendo-se ouvir em suas contradições e controvérsias e não permanecendo no lugar de solidão e tutela em que esteve nesses últimos anos. É um trabalho de e para a parceria, que pede outros contornos nas/das relações na escola.

4.2.3 Trabalho, tempo e encontros na escola

Gomes e Rocha afirmam que é importante estabelecer “que o trabalho é fruto da dinâmica das relações e ações dos trabalhadores com as diversas formas de organização da produção que variam no tempo e no espaço que circunscrevem os coletivos” (GOMES e ROCHA, 2001, p. 253). Todavia, contrário a isso, o que vigora na escola, continuam os autores, “é uma dinâmica institucional com práticas individualizantes e individualizadas, repetitivas, dispersas e dicotômicas” (GOMES e ROCHA, 2001, p. 260), compartimentadas em tempos padronizados e padronizadores, que batem de frente com a premissa da Escola Plural.

Aqui, traçaremos um breve resgate do que se propõe a Escola Plural, para que fiquem claras nossas proposições.

Na implementação dessa proposta plural em Belo Horizonte, em 1994, Arroyo (1997), seu idealizador, evidencia que, quando se fala em tempo na Escola Plural, não é tempo da escola, não é ciclo da escola, nem progressão continuada ou descontinuada.

Segundo suas palavras, “é algo mais elementar. É partir do pressuposto de que cada pessoa, em cada tempo da vida, vai se constituindo como sujeito cognitivo, afetivo, ético, cultural, social, corpóreo, estético, em cada tempo” (ARROYO, 1997) A preocupação fundamental passa a ser a de como entendermos melhor o que acontece em cada tempo da vida, como entendermos melhor, em cada

tempo, de professor e de aluno, a socialização, as aprendizagens, a construção de subjetividades.

A medida encontrada pela Escola Plural com o intuito de melhor organizar o processo pedagógico escolar – para dar conta dessa diversidade de tempos, ciclos de sociabilização, de aprendizado, de construção dos sujeitos humanos necessariamente colocados no coletivo – foi organizar grupos de formação docente, semanas e reuniões pedagógicas, a fim de que fosse ampliada a disponibilidade de ouvir-se os educandos, considerados como protagonistas em seus diversos tempos.

Na escola onde se desenvolveu esta pesquisa, tanto as coordenadoras como as professoras relatam que, no início – quando a “Escola Plural começou a funcionar” –, era garantido a elas um espaço de discussão, todas as semanas, às sextas-feiras, chamadas de Reuniões Pedagógicas.

No entanto, por alguns motivos e suas várias interpretações, esses profissionais da educação “perderam” esse espaço com o decorrer do tempo. Enquanto algumas professoras interpretam essa perda como ocorrida por força das mudanças institucionais e legais (adaptação do tempo da escola e currículo), outras dizem que “por terem usado mal esse espaço, tiraram-no delas”.

Olha, a escola já viveu um momento de muita interação. Hoje as interações ocorrem na hora do recreio, em reuniões pedagógicas, quando ocorrem, quando tem oportunidade. Não tem uma coisa tão sistematizada não. A gente vai fazendo... (AFONSINA, 2008)

A Prefeitura tirou o espaço, mas porque aquele espaço das reuniões pedagógicas não estava sendo utilizado de forma apropriada. Eu já fui da direção da escola, fui diretora e falava muito para darem importância para esse espaço, mas não deram e esse espaço nos foi tomado, retirado. Talvez se ele tivesse sido melhor aproveitado ele não nos seria tirado[...] mas eu não me angustio muito não. Não me angustio. Depois de tantos anos no magistério, não me angustio mais. Trabalho comigo mesma, não me angustio com nada. Trabalho da forma que eu dou conta de fazer. (DIONÍSIA, 2008)

No horário de estudo, às vezes a gente junta para fazer essa reunião, você viu ontem a reunião na hora do recreio? É assim que a gente está decidindo as coisas. (E amanhã de manhã parece que tem outra reunião?) Amanhã tem, mas isso é dessa escola, não é da rede. Nem sei se outros têm. A gente tem reuniões de coordenação... Normalmente uma vez por mês, que é a direção, as coordenações e um representante de professor de cada turno, assim... vem aí a Semana da Criança, o que é coletivo, aí essa professora que é

representante do turno, ela vem trazendo o que o grupo de professores estão querendo reclamar, concordar ou discordar. E a direção e a coordenação trabalham com isso, organizando. (FIRMINA, 2008)

Assim, como nas análises de Lourau (1993), não basta dar a palavra, é preciso antes de tudo criar dispositivos que dêem poder ao outro, criando condições de interferência nas instituições em jogo, mudando o movimento.

Seja qual for a interpretação dada às justificativas e consequências dessa perda do horário formal das reuniões pedagógicas, o que podemos analisar nesse processo é o percurso cujo efeito foi uma perda, fruto do silenciamento da voz e dos relatos de experiências dos professores, somado a uma hierarquização do tempo e do espaço da/na escola. O tempo é visto e vivido como utilitário, pragmático e acelerado – expresso nos calendários, nas normas e regulamentos que uniformizam os corpos –, em detrimento de ser interpretado e vivenciado como experimentação (GOMES E ROCHA, 2001).

O que se configura hoje, depois dessa “perda”, confirma o que Gomes e Rocha (2001) dizem sobre a tendência da escola a realizar um trabalho totalmente voltado para o individual, restrito às trocas em portas e corredores. Os professores não têm um horário definido em que possam coletivizar suas trocas e experiências, em que possam efetivar possíveis intervenções na ordem, assim como apontam Dionísia e Cândida, respectivamente:

Hoje as interações ocorrem na hora do recreio, em reuniões pedagógicas, quando ocorrem, quando tem oportunidade. A Prefeitura tirou o espaço, mas porque aquele espaço das reuniões pedagógicas não estava sendo utilizado de forma apropriada. Eu já fui da direção da escola, fui diretora e falava muito para darem importância para esse espaço, mas não deram e esse espaço nos foi tomado, retirado. Talvez se ele tivesse sido melhor aproveitado ele não nos seria tirado. (DIONÍSIA, 2008)

É assim que a Prefeitura, representada pela Secretaria, funciona: toma, o aluno é seu, você se vira. Se eu não fosse correr atrás da direção, quase que eu ia morrer lá, ter um ataque do coração dentro da sala, porque chega ao ponto de que, uma hora, seu nervo explode, não tem como. Já teve hora de eu sair da sala tremendo, pra levar ele [o aluno especial] lá na direção, que eu não tava suportando mais. A sensação que eu tenho é que cada uma vai tentando ao seu modo. É tentativa e erro. (CÂNDIDA, 2008)

Firmina, coordenadora, é mais enfática ao falar sobre a perda do espaço de reuniões pedagógicas semanais:

Foi brutal! Sabe? O trabalho está fragmentado, a gente faz assim, momentos informais de ver o que o outro está fazendo. No horário de estudo, às vezes a gente junta para fazer essa reunião, você viu ontem a reunião na hora do recreio? É assim que a gente está decidindo as coisas [...] A gente tem reuniões de coordenação... Normalmente uma vez por mês, que é a direção, as coordenações e um representante de professor de cada turno. Mas é muito pouco. (FIRMINA, 2008)

Como estratégia para lidar com a questão do espaço-tempo e ciente da importância de trabalhar-se coletivamente, a coordenação da escola criou o que acreditava ser uma saída interessante – embora já reconhecida por todos como inapropriada: um caderno compartilhado por corpo docente, coordenação e direção, em que são anotadas sugestões e opiniões relacionadas ao cotidiano da escola.

O que inventamos foi criar um caderno, já que não temos mais aquele momento do coletivo. Aí, por exemplo, se tem uma paralisação, passamos o caderno perguntando quem quer parar, quem não quer parar. Foi uma forma que a gente encontrou e está usando até hoje. Eu também não acho que é a ideal não..., porque acontece que vem alguém com alguma observação que não tinha pensado antes, na hora de escrever no caderno, e realmente fica difícil começar tudo de novo, passando o caderno novamente. (FIRMINA, 2008)

Discussões pontuais, bilhetes que não expressam bem as dúvidas e questões que não contribuem para se pensar/fazer outra ordem; resta se proteger da desordem entendida aqui como o caos não produtivo, que não funciona a favor das diferenças que tensionam a repetição em nome da vida.

Nesse sentido, a análise que se faz dessa “perda” do espaço que as professoras relatam – substituído por um caderno que se tornou o principal veículo de decisão e comunicação do grupo – volta-se para o agenciamento da homogeneização vinculada à lógica unitária que se estende por todos os domínios da prática educacional. Esse caderno utilizado pela escola representa concretamente o que Sennet (1999), citado por Gomes e Rocha (2001), diz sobre as práticas escolares, considerando-as normatizantes e indiferentes às tensões geradas no cotidiano: “Como brigar com um caderno?” (FIRMINA, 2008)

Todavia, mesmo sendo inapropriado como recurso coletivo, esse dispositivo-caderno não deixa de ser uma expressão do descontentamento dos educadores em relação ao absurdo isolamento que vivenciam na rede, e uma forma de resistência aos limites e bloqueios governamentais – aqui colocados pela Prefeitura, como também pelos profissionais e escolas que não conseguem desdobrar outras formas de luta.

No momento em que inventam esse dispositivo, os profissionais dessa escola afirmam um paradoxo: a vontade de outra coisa e, ao mesmo tempo, do mesmo. De acordo com o pensamento de Nietzsche (1992, p. 64), “a vontade de potência não é um ser, não é um devir, mas um *páthos* – ela é o fato elementar de onde resulta um devir e uma ação”. A “vontade de potência” não é somente a luta para se preservar no ser, um simples instinto de conservação, mas é uma vontade de “ultrapassar”, de ir sempre mais adiante. Num nível superior, a “vontade de potência” torna-se generosidade, desejo de partilha, vontade de ser e de consciência, vontade da existência de si mesmo. Essa expressão é, na concepção de Nietzsche, um símbolo, no sentido de que nomeia a vivência espontânea diante do devir da vida, que é um constante vir a ser.

Dessa forma, para além do amortecimento das experiências singulares oportunizadas pelos encontros e confrontos por meio “da afirmação de representações estereotipadas, bloqueando determinações a partir das próprias práticas sociais” (GOMES E ROCHA, 2001, p. 260), a “vontade de potência” deve ser entendida como o esforço desses professores em triunfar sobre a dureza de seus cotidianos. É a vontade do sempre “mais”, da luta para alcançar o “possível” e ir além daquilo que é atual; uma vontade tão forte quanto o que paralisa, adocece, aprisiona o tempo nas grades curriculares.

É esse “ir além do que é atual” que mantém viva a escola, seja ela inclusiva ou não. O que passa despercebido pelas pessoas que não estão dentro de uma escola e que de certa forma causa perplexidade aos olhos de um pesquisador é a total falta de compromisso das instâncias governamentais com seu professorado.

Uma das facetas desse descompromisso é a mudança de políticas e modalidades de ensino sem a necessária consulta prévia ao corpo docente das escolas. Um exemplo disso é o que está acontecendo hoje em Belo Horizonte com a Escola Plural. Como projeto das instâncias governamentais municipais, está com seus dias contados, de acordo com o que foi decretado pelo novo prefeito da cidade,

em março do corrente ano. Muda-se o partido vitorioso nas eleições, muda-se a dinâmica da educação no município.

Seu propalado fim é justificado por meio de sua ineficiência acadêmica e de sua ineficácia, aos olhos do Sistema, em estabelecer uma relação mais proveitosa e produtiva entre os alunos. A Escola Plural será substituída pela chamada Escola de Metas. Será a volta do tecnicismo, com outra roupagem, agora “adequada” ao século XXI?

Para além de partidarismos – de se discutir se é boa ou não a proposta plural – as perguntas que se fazem são: que dispositivos o Sistema tem criado em favor de mudanças que pluralizem a parceria, as práticas de seu corpo docente? Que dispositivos têm sido criados em favor de mudanças que ampliem a qualidade de vida dos profissionais da educação? Que ideias, situações e ações têm sido elaboradas como potencializadoras das práticas do cotidiano de uma escola?

Não basta simplesmente derrubar uma proposta pedagógica da noite para o dia, ou criá-la em laboratórios privativos de “pensadores”, como tem sido feito ao longo da história do ensino brasileiro. A análise que se convoca a fazer passa por outra ordem, que afirma o professor como produtor de sua prática docente, protagonista nas artes de fazer; é isso que não ganha visibilidade, já que só o prescrito aparece como ordem a se cumprir ou como falta. Mas que quadro vemos agora? Mais uma vez – mesmo sobrevivente dos delírios que marcaram a história da educação brasileira – o professor não é convidado a participar da parceria que escreve o processo de ensinar e aprender.

Mas que quadro vemos agora? Mais uma vez – mesmo sobrevivente dos delírios que marcaram a história da educação brasileira – o professor não é convidado a participar da parceria que prescreve o processo de ensinar e aprender.

Como diz Firmina (2008), ser professor é “matar um leão a cada dia”. Para além do lamento, há “um leão bravo e que ruge” – tradução interessante da “vontade de potência” de Nietzsche, que, entre outras traduções, vê nas experiências o caminho ético-estético e político do trabalho em educação.

4.2.4 A avaliação na Escola Inclusiva

Originalmente, a proposta que a Escola Plural defendia era a de não se prestar mais a classificar o aluno como melhor ou pior, como ocorria no ensino seriado, o que podemos ver nos depoimentos das duas coordenadoras pedagógicas da escola onde foi feita esta pesquisa:

A proposta de avaliação da Escola Plural é muito boa. Avaliar o aluno a partir de onde ele parou. Isso evita que ele tenha que repetir o ano desde o início, como era na seriação. O critério de entrada nos ciclos é cronológico e ele terá até mais um ano para se recuperar caso não tenha conseguido. Cada aluno tem sua ficha individual, em que o professor vai avaliando e no final decide se pode avançar ou se terá que ficar retido. Isso vale do mesmo jeito para o aluno incluso. (FIRMINA, 2008)

Cada aluno é avaliado de forma processual, respeitando o que a Escola Plural defende. É uma proposta em que o aluno é avaliado de forma global, não precisando de repetir o ano todo porque não dominou algum conteúdo em específico. Para os alunos inclusos, temos uma política de respeitar mais seu tempo. (MARA, 2008)

Partícipes da proposta plural, ambas as coordenadoras acreditam que deva ser assim o processo de avaliação. No entanto, o que verificamos no desenrolar das entrevistas com os professores, utilizando a expressão de Machado (2005, p. 79), “racha as formas” do discurso das coordenadoras. O que as professoras relatam é que permanece, embora por outras vias, o caráter da avaliação como instrumento de diferenciação e classificação do aluno. Mudam-se as práticas, porém, os fins continuam os mesmos. A avaliação não aparece mais em suas formas conhecidas, traduzidas em provas e boletins; na Escola Plural, ela ganha outros contornos, um pouco mais sutis, porém, a retenção²⁸ continua a existir e, exatamente por isso, torna-se ainda mais perversa.

Alguns educadores denunciam certo mal-estar em relação a essa prática, como a professora Aline, quando diz:

Essa retenção nem é pra acontecer. Porque nem tem vaga pra esse aluno. Essa professora que reteve, esses meninos [alunos inclusos] foram parar em mim, eles ocuparam um espaço que eles não tinham, passaram do número de alunos, teve que mandar aluno pra de manhã, teve que distribuir aluno, tive que ficar com mais aluno. O que tem que ter é um trabalho pra que evite que isso aconteça, agora

²⁸ Entende-se como retenção na Escola Plural a prática de manter o aluno em determinado ciclo.

isso não tem. Isso não tem. Aí essa bola de neve vai rolando, rolando, claro. (ALINE, 2008)

A retenção – traduzida aqui na manipulação do tempo da criança – na Escola Plural (tal como a avaliação formal na escola seriada) é uma instituição. Refere-se às práticas e discursos que ganham estatuto de verdade inquestionável, categorias universais que fornecem o contorno de medidas padronizadas. Analisar a retenção é pensar na dimensão da instituição – tanto produzida pelas relações de saber-poder quanto produtora dessas mesmas relações – que, em primeira instância, classifica os alunos pelo seu desempenho, e, em segunda, impede, obstrui, barra, retira – da experiência produtiva de si e de mundos – o plano da produção-criação-invenção de inéditas e diferentes realidades.

Para que aconteça a retenção na Escola Plural, é solicitado aos professores, pela equipe pedagógica, que avaliem seus alunos observando-os por meio de instrumentos que os considerem em sua totalidade, registrando impressões não somente sobre o domínio dos conhecimentos, como também sobre as atitudes e procedimentos dos educandos diante das explicações e experiências, todos configurados e registrados na Ficha Individual do Aluno.

Ao fazer isso, a Escola Plural marca o tempo infantil, que ganha sentido de lentidão ou aceleração, com menor ou maior qualificação da criança. Os critérios de julgamento não entram em análise, são os corpos que têm ou não o bom andamento.

Mas o que vemos acontecer? As avaliações aparecem carregadas de expressões e palavras que apontam para a “desistência” progressiva do professor em relação ao aluno e para as inúmeras retenções deste em seu tempo escolar. Ou seja, a escola – mesmo se denominando como plural – continua fechada em seus rituais de transmissão, promoção e retenção por mérito “dos corpos em si”, não possibilitando um espaço/tempo de formação sócio-política e institucional no que tange aos educandos, como também aos educadores.

A retenção, tal como se configura, continua ignorando as diferenças socioculturais dos diversos segmentos da população e inviabilizando o direito à educação para os vários alunos, que não obtendo as competências necessárias ficam retidos nos ciclos.

Essas avaliações que antecedem a uma retenção, muitas vezes baseadas em mérito e não em competência, são traduzidas em símbolos que, analisando-se de forma crua, levam a efeitos excludentes, como as “estrelinhas”, recurso tão utilizado na Escola Seriada e ainda posto em prática por Juraci.

Comecei a dar estrelinhas e é o que está funcionando aqui também, porque esta minha turma é muito difícil. O que eu faço: toda atividade que eles faziam eu dava uma estrelinha prá eles e ia anotando no caderno, fazia um quadro e ia anotando, ele fazia uma atividade e eu ia anotando uma estrelinha pra ele, participava da aula e eu colocava uma estrelinha, no final da aula eu escrevia um bilhete para os pais. Então o primeiro lugar era ouro, o segundo prata e o terceiro bronze. Aí eu escrevia você é ouro, você é prata, parabéns! Colava no caderno e os meninos adoravam. (JURACI, 2008)

Na medida em que tenta particularizar suas estratégias de atendimento ao aluno incluso, paradoxalmente, Juraci, na hora da avaliação, equipara-o aos demais alunos quando emprega símbolos como as “estrelinhas”. Dessa forma, sua atitude reafirma que o tempo, a disposição e a prática de se fazer as avaliações de forma singular não existem. Isso considerando todos os alunos, e não só os inclusos. Penso que a dificuldade de encaixar o aluno de inclusão em tais práticas naturalizadas de avaliação é uma disposição que paralisa o processo, o que pode facultar o repensar da avaliação, trazendo indagações sobre o tempo de cada um, sobre a sintonia de tempos necessária para o trabalho coletivo em classe.

O tensionamento provocado pela avaliação instituída também pode ser observado na forma como Dionísia se expressa quando lhe foi perguntado como avalia seus alunos inclusos:

Na verdade a escola não tem um projeto específico para avaliar essas crianças [inclusas]. Então o que adiantava ela ficar retida com os mesmos problemas? Se tivesse um projeto para acompanhar, para trabalhar com as dificuldades dela, mas como não tem, eu avalio com uma avaliação específica para elas, para dentro do que sabe. Dentro do que ela tem condições de fazer. (DIONÍSIA, 2008)

Como se concebe uma escola que se prima pela defesa da diversidade como a proposta plural com tão alto índice de retenções e ausência de critérios específicos para avaliar o aluno incluso? O que é uma avaliação “para dentro” do

que a criança inclusa sabe? Quem deve construir esse projeto de que fala Dionísia? Quem é/faz a escola?

Para os professores, mesmo não sendo reprovados como o eram na escola seriada, os alunos, em sua grande maioria – não somente os alunos inclusos –, estão definitivamente “ficando pra trás”. Se a retenção é entendida como um retrocesso, a chamada não-retenção, substituindo antagonicamente o termo reprovação, na perspectiva em que se apresenta, também o é. Dessa forma, aqueles que anteriormente eram excluídos por não terem acesso ou possibilidades de permanência na escola, hoje são excluídos pelo não domínio das competências escolares.

Os professores pensam a escola, as etapas, o cotidiano e as práticas, porém, a análise de suas implicações ainda é tímida para que suas intervenções reverberem. Nesse sentido, vejamos o depoimento de Rosana, que, ao falar sobre suas formas de avaliar o aluno incluso, afirma que:

Na realidade da escola, não têm condições de você pegar esse menino [aluno incluso] separado, não tem como! Que hora que eu vou pegar esse menino cadeirante em separado e dar uma atenção maior pra ele? Como vou avaliá-lo formalmente? Então eu vou fazendo assim: vou observando, vou vendo se ele me responde com os olhos, porque mexer ele não mexe. É paralisia cerebral.

A manutenção da retenção, tal como acontece, se sustenta em uma forma de consentimento da comunidade escolar, que, assim procedendo, diferencia, hierarquiza, exclui, controla e disciplina. Lorau (2004, p. 73) afirma que “se o homem sofre as instituições, também as cria e as mantém por meio de um consenso que não é somente passividade diante do instituído, mas igualmente instituinte”.

Penso que reter ou não reter o aluno é algo mais profundo que criar normas, é mexer diretamente em crenças que são construídas ao longo do tempo, bem como com as estruturas de poder nas escolas, com as organizações de tempos e espaços até então muito definidos.

Quando se fala em crianças especiais incluídas no sistema regular de ensino, essa questão exige maior análise, pois como avaliar uma criança especial em um lócus onde ainda predomina a retenção por competências?

Firmina (2008), responsável pela coordenação, aponta em sua fala reflexões sobre a avaliação do aluno incluso, agora já considerando os meandros da proposta da Escola Plural:

Na questão da inclusão, do aluno incluso, devemos saber que o produto final daquele aluno portador não tem que ser o mesmo do – vamos pôr entre aspas – do “normal”. Porque isso cria um peso nas pessoas, se cria uma angústia nos pais desses alunos, e aí a gente acaba querendo tratar o menino com as especificidades dele, a gente acaba colocando ele numa forminha... não tem jeito... É contraditório como a coisa está sendo feita. Acho que esse esclarecimento tem que ser feito [...] eu vejo isso por causa das professoras, às vezes elas chegam assim “O que eu faço com fulano?” Sabe quando você vê que a pessoa está sofrendo? Espera aí, vamos ver o que ele conseguiu: ele está conseguindo ficar sentado? É uma dimensão de tempo diferente... De tempo e de... não sei se é o termo, de capacidade....

Segundo Prado, para que a inclusão da criança especial no sistema regular de ensino possa se efetivar, é preciso uma mudança de mentalidade que “passa necessariamente pela busca de alternativas para e por uma prática pedagógica voltada para o sucesso do aluno” e que requer um “longo e complexo processo” (PRADO, 2000, p. 53), a fim de resultar em uma mudança comportamental. Tal sucesso ganha sentido na articulação entre alunos e professores com a perspectiva de ampliação do processo de ensinar e aprender.

Embora importantes, não são suficientes medidas como disponibilizar materiais didáticos diversificados, conceder autonomia administrativa às escolas, melhorar suas condições físicas, valorizar o professor (em termos de salário, carreira, qualificação, etc.), promover uma gestão pedagógica democrática. Faz-se necessário intervir radical e coletivamente na estrutura do sistema escolar, nas crenças que são construídas ao longo do tempo, bem como nas estruturas de poder que sedimentam as Políticas Públicas voltadas para a educação.

Como exemplo de intervenção radical na estrutura do sistema de ensino, analisemos a adoção de técnicas e instrumentos de medição como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nesse instrumento de avaliação do Ensino Fundamental, os problemas educacionais, o compromisso pessoal do professor – independente da proposta ser

ou não de vanguarda como a Escola Plural – “viram estatística”, como aponta Firmina (2008):

Agora vamos supor esse menino incluso no teste de desempenho dos nossos alunos, o tal do “Enenzinho²⁹”; esse menino vira estatística, aí amanhã eles têm a maneira de discutir até o resultado dessa avaliação. Ô gente, quando ele vira estatística, ele deixa de ser um menino de inclusão, ele está diluído, é como se tivesse pegando o trabalho que a gente fez, que estamos construindo por todo o ano – porque a gente tem que aprender a fazer, eles [os alunos inclusos] dão saltos e eles têm retrocesso também, não é aquela coisa do gráfico... É como se pegasse tudo que a gente faz, porque tem uma demanda, um investimento que é nosso, e jogar na lata de lixo!

A denúncia de Firmina demonstra que os exames e as avaliações a que as crianças são submetidas, para além dos muros da escola, são configurados a partir de uma ótica gerencial e tecnicista que dilui o sentido político de invenção e luta nas/das escolas de proposta plural.

Na contramão do movimento em que o cotidiano entra em cena como espaço/tempo privilegiado para o exercício de articulação das análises micro e macropolíticas, facultando formas singulares de participação³⁰ (Aguiar, 2003; Rocha, Gomes e Lima, 2003), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) favorece a absorção do múltiplo pelo uno, da diferença pela identidade e do acaso pela necessidade.

No plano das representações, os resultados são universais e a realidade escolar é rebatida e codificada, com os acontecimentos sendo analisados como parte de um todo previamente organizado.

Dessa forma, as políticas educacionais e as diferentes estratégias de avaliação que instituem as formas de funcionamento nas redes de ensino, constituem-se na verdade em mecanismos que administram, universalizam,

²⁹ “Enenzinho” vem de Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) . O Enenzinho, oficialmente chamado de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foi criado em meados da década de 1980 e tem como respaldo legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que coloca como responsabilidade da União a avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, seja ele estadual ou municipal.

³⁰ Segundo Rocha e Aguiar (2003), a dimensão micropolítica ganha importância e revela ser mais que uma dimensão na escala espacial (a do lugar) ou que uma temporalidade (a do cotidiano), abrindo a História à experiência imprevisível que se espreita no cotidiano. Isso porque a noção de movimento que ganha consistência entre a macro e a micropolítica não se faz pela negação, ou seja, pela busca de unidade/síntese, mas pela positividade vinculada à vontade de potência, constituída nas experiências que criam sentidos na história dos homens.

hierarquizam e produzem sentidos. Sentidos esses nem sempre construídos nas práticas singulares da escola.

Bourdieu (1998), ao trabalhar com o conceito de “violência simbólica”, diz que sua raiz estaria presente nos símbolos e signos culturais, especialmente no reconhecimento tácito da autoridade exercida por certas pessoas e grupos de pessoas. Desse modo, a violência simbólica é percebida como uma espécie de interdição desenvolvida com base em um respeito que “naturalmente” se tem em relação a uma pessoa ou a um grupo de pessoas.

Podemos facilmente ver aqui a posição da escola, a qual pressupõe o uso legitimado de estratégias punitivas, como a retenção, em relação aos alunos que não se enquadram nas competências pedagógicas esperadas.

As formas de avaliação na Escola Plural são deficitárias e constituintes de um campo social que usa de violência simbólica – traduzida aqui na retenção do aluno em determinado ciclo. Essa análise não se relaciona somente ao aluno incluso – que é avaliado pela escola de maneiras que pecam pelo subjetivismo do professor –, mas a todos os alunos.

Mesmo na tentativa de inovar, rastreando os outros modos de produção e invenção do aluno, como preconizava a proposta, a Escola Plural acabou persistindo na miopia de ver somente parte da produção desse aluno, ou seja, de levar em conta o desempenho e a formação de conceitos esperados dele de acordo com sua idade cronológica, essencializando o aluno em respostas esperadas para sua idade.

Quem não responde a esses critérios – como o aluno com deficiência mental – fica sem ter como ser avaliado, uma vez que não existem critérios objetivos para tal. Isso faz com que o aluno especial permaneça à mercê dos critérios subjetivos do professor que o acompanha, não usufruindo do direito que garante a todas as crianças e seus responsáveis discutir seus resultados, uma vez que não existem parâmetros para tal.

5 (IN)CONCLUSÕES

Sabemos que a escola – para além de sua função definida socialmente como a de produzir/transmitir conhecimentos – faz ver e falar a realidade educacional.

No decorrer desses quatro anos que marcaram meu doutorado, ficou evidente que o processo de inclusão de crianças com deficiência nas escolas de ensino regular tem como desafio tensionar a realidade educacional na perspectiva de provocar mudanças.

Para entender a extensão desse projeto inclusivo, é necessário analisá-lo como um dispositivo. O dispositivo, segundo Deleuze, “é, em primeiro lugar, uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas [...] seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio” (DELEUZE, 1990, p. 1).

Ao acompanhar o dia-a-dia da escola – desde a hora da entrada dos alunos, passando pela observação nas salas de aula, nas conversas informais na hora do recreio e na hora da saída – e entrevistar os professores, ficou claro que “o novelo da inclusão” é por demais complexo e emaranhado. Encontramos no cotidiano da escola tanto hábitos duros, limites e repetições como inventividade e parceria.

A inclusão nas escolas tem se configurado como um “acontecimento” (FOUCAULT, 1999) que está cortando/recortando as práticas escolares. Não existe um acontecimento que não seja múltiplo, que não possua vários sentidos (DELEUZE, 1994).

Posto dessa forma, a proposição desta pesquisa – considerando a inclusão tanto como dispositivo quanto como “acontecimento” – foi a de possibilitar que a multiplicidade e a polifonia dos sentidos pudessem aparecer.

Era preciso colocar em análise a diferença que se produz nas práticas de formação, rastreando não mais os fatos, mas os campos de forças que movem as práticas, os efeitos nos corpos dos professores e dos alunos sempre especiais. Mais do que uma análise “acerca” dos fatos, esta pesquisa buscou ser um dispositivo que possa intervir na rede dos discursos já instituídos e disparar outras ações.

A estratégia utilizada para atingir tal objetivo foi criar espaços que permitissem ao corpo docente discutir suas implicações com a construção do

cotidiano educacional, envolvendo a formação, as relações, a diversidade de posições ante o processo, assim como as insatisfações, as problematizações, as demandas e as alternativas desses professores.

O intuito foi de estar atenta aos possíveis movimentos de transformação que a inclusão tem mobilizado nas práticas escolares, bem como de buscar colocar em análise os “diagramas de sua constituição”.³¹

O que ficou claro nas falas dos professores é que a inclusão desfez realidades e ativou pontos de criação, de conjunções inesperadas, nem sempre geradores de uma outra escola, mas certamente provocadores da formação. Os desafios cotidianos da inclusão, que muitas vezes paralisam o corpo docente, também fazem emergir novos movimentos na escola.

Novas alianças e modos de operar em grupo tiveram que ser constituídos nos conflitos acionados nas cristalizações das tradições escolares. Paralelamente à estruturação verticalizante da Lei, novas práticas, novos procedimentos e estratégias de ensinar e aprender foram se constituindo, frente à provocação surgida do convívio com a diversidade dos novos alunos que estavam chegando à escola.

Nas palavras de Firmina (2008), uma das professoras entrevistadas: “Aqui na escola é matar um leão a cada dia”. O esforço dos professores envolvidos no Projeto Inclusivo de triunfar sobre a dureza desse cotidiano nos remete à vontade do sempre “mais”, da luta para alcançar o “possível” e ir além daquilo que é atual, que mantém viva a escola, seja ela inclusiva ou não. “É uma luta diária, contínua, que é vivida como um jogo em que se batalha sempre para ganhar e não para perder” (ODDONE, citado por CLOT, 1981, p. 212).³²

Reconhecer essa luta é reconhecê-la em uma história que a modifica. Nas palavras de Oddone, citado por Clot (1981, p. 49) “o meio profissional não é somente um meio social. Ele é sempre, de um modo ou de outro, um meio histórico”.

Nas entrevistas realizadas para este estudo, acredita-se que o convite feito à participação dos professores na análise de seu próprio trabalho oportunizou-

³¹ *Diagrama* refere-se à multiplicidade de linhas que constituem a realidade. Ao invocar a noção de “diagrama”, Foucault (1999) pensava nas sociedades modernas, disciplinares, onde o poder opera um enquadramento de todo o campo, normalizando, gerindo a vida. É uma forma de funcionamento social.

³² Ivar Oddone, psicólogo italiano, atuou como assessor de conselhos de trabalhadores e, entre nós, ficou conhecido como um dos propositores do Mapa de Risco e do Modelo Operário Italiano. No Brasil, a partir da década de 1980, teve influência importante no trabalho desenvolvido na área de Saúde do Trabalhador.

os criar relações entre o pensável e o possível, entre o que escolhem, querem e sabem realizar, potencializando outros modos de pensar/fazer o cotidiano na escola.

Ao responderem às questões e refletirem sobre suas respostas, muitos disseram confirmar o que já pensavam: que a inclusão só é possível ser operacionalizada em grupo – com a contribuição e força de todos os envolvidos. O que lhes falta é tempo e disponibilidade para se organizarem. Mas construir novas indagações sobre a realidade apressada é potencializar outros rumos, um contratempo que abre linhas de fuga no cotidiano totalizado.

O coletivo, segundo Oddone, citado por Clot (1981), tem a função de liberação e de proteção. Alimentado de experiências, de deliberações, de controvérsias, torna-se uma força viva.

Mara (2008), uma das coordenadoras entrevistadas na pesquisa, cria estratégias entre as professoras para efetivar a afirmação de Oddone:

Que tipo de inclusão é essa que sacrifica só um professor? A inclusão é de toda a escola, todos têm que se responsabilizar pelo João [aluno especial]. Eu rapidinho dei um jeito de montar uma escala e colocar o João por conta de todas as professoras. Cada uma fica com ele determinado horário, porque tem que ser só a Cândida?

Na proposta de Mara para trabalhar a situação reconhecida como problema, vemos seu convite ao grupo docente – ao qual ela também pertence e se implica – em se transformar, transformando suas práticas.

Em outras palavras, a partir do momento em que Mara propõe que o aluno especial fique a cargo de todos os professores em uma escala montada para isso, ela provoca um movimento muito interessante: faz com que cada um dos professores se afaste de suas ações individualizadas, parcializadas, abrindo-se para experiências coletivas, ou, pelo menos, para um outro espaço-tempo, que pode gerar experimentações, dando a cada um a capacidade de interferir na vida escolar.

Vemos a possibilidade aí colocada, nesse contexto, de oportunizar encontros entre professores que, a princípio isolados em suas salas e tarefas, se fragilizam mesmo quando inventam um modo de entender o que se passa, fazendo outra coisa de seu trabalho. A publicização do que se faz, as análises e discussões do que se vive, geram (re)interpretações, polifonia de sentidos no/sobre o trabalho que fazem (CLOT, 2006).

É por essa via, que desloca o olhar do individual para o coletivo, que este estudo – realizado em uma escola pública da Rede Municipal de Belo Horizonte envolvida no Projeto Inclusivo – aponta sua contribuição.

Dar visibilidade aos laços ativados e atualizados no coletivo, que oferecem ao grupo de professores implicados no projeto inclusivo – quando confrontados por seus pares na demanda do real – a possibilidade de criação de novas práticas e invenção de si mesmos.

Há ainda muito para ser vivido, pensado e escrito sobre escola e inclusão. Como pergunta Adriana Marcondes, “Quando é que a escola é para todos, para qualquer um?” Estamos em um momento histórico de forte transição, em que as escolas ainda “testam” possibilidades e estratégias pedagógicas.

Como pesquisadores implicados no processo educacional, a cada encontro/confronto com a realidade das escolas – “acontecimento” (sempre) que opera em nós rupturas – somos convocados a nos reinventar, criar novas formas de pensar/fazer educação com os colegas que ocupam hoje as linhas de frente na luta.

Pesquisar a escola é se inscrever em pequenas/grandes lutas diárias. É acreditar em revoluções cotidianas que dêem fôlego para prosseguir. É operar no registro das relações de força e poder.

Foucault (1977) diz que se é relação de força, é luta permanente, já que uma força se caracteriza por estar sempre em relação com outras forças. Supõe permanentemente resistência. Assim, pesquisar a escola é resistir. É insistir nas intensidades. Num devir-outro.

Um trabalho de pesquisa nunca é um trabalho somente cognitivo. Ele cria efeitos que atingem o pesquisador em sua vida. Dispara poderes que, para além de afirmar hegemonias, cria resistências, circunstancializando novos modos de operar a vida.

Parafraseando Deleuze, pesquisar é nos reapossar do mundo, é suscitar acontecimentos.

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. (DELEUZE, 1992, p. 218)

Por hora, finalizo aqui minha escrita, sem, no entanto, concluí-la. Daí as (in)conclusões grafadas nesta seção final do meu texto. Escrever é processo – encontra-se no devir – assim como viver e pesquisar.

Escrever é um *caso de devir*, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. (DELEUZE, 1997, p.11)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, A. A repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan/mar.1957.
- APAE BRASIL: um portal especial. Brasília: Federação Nacional das APAEs, jul. 2003. Edição especial.
- ARROYO, M. G. *A problemática da democratização do ensino público em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1984.
- ARROYO, M. G. *Nova identidade da escola e de seu profissional*. 1995. Entrevista concedida a Carpe Diem.
- ARROYO, M. G. Currículo, cultura e poder. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 1, 1997. *Caminhos*. Belo Horizonte: Apubh, 1997.
- ATHAYDE, M.; BARROS, M. E.; BRITO, J.; NEVES, M. Y. (Org.). *Trabalhar na Escola? Só inventando o prazer*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001.
- AUN, J. C. Transformações no conceito de excepcionalidade em instituições. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Ciclos de formação e trabalho coletivo dos professores*. 2. ed. Belo Horizonte: SMED, 1996.
- AZEVEDO, F. *et al. A reconstrução educacional no Brasil (ao povo e ao governo): manifesto dos pioneiros da Escola Nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.
- BAPTISTA, C. R. Educação Especial e o medo do outro: atento ai segnalati! In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 32, p. 105-142, 2001.
- BAUTISTA, Rafael. *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BOLETIM DO CDPHA. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1981. Anual.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 2001. Brasília.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. 168 p.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2006.

- BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial*, Brasília, 27 dez. 1961. p. 12.429.
- BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1990.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial*, Brasília, 23 dez. 1996. p. 248.
- BRASIL. Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. *Diário Oficial*, Brasília. p. 17.523.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Evolução dos alunos com necessidades especiais por tipo de deficiência*. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: Senado Federal, 1988. 168 p.
- BOSI, A. *et al. Universidade: panorama e perspectivas*. São Paulo: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2000.
- BUENO, J. G. S. *Educação Especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993. 150 p.
- CAMPOS, D. M. S. *Que fatores são responsáveis pela reprovação na escola primária brasileira?* Rio de Janeiro: MEC/CNEA, 1960.
- CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-231, set./dez. 2003.
- CARVALHO, M. P. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CASTRO, M. C. P. S. *Escola Plural: a função de uma utopia*. 17 mar. 2002. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 30 ago. 2006.
- CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF. *Educação do Excepcional*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992. 336 p. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, 3).
- CLAPARÈDE, E. *Psicología del niño y pedagogía experimental*. [S.l.: s.n.], 1927.
- CLOT, Yves. Ivar Oddone: os instrumentos de ação. Tradução [inconclusa] de Milton Athayde e Claudia Osorio. Documento inédito.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, 1994, Salamanca. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. [Rio de Janeiro]: UNESCO, [1994].
- CORDE. 1994. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 2005.

- COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, 5).
- CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CURY, C. R. J. *Os fora de série na escola*. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990. Jomtien, Tailândia.
- DELEUZE, G. ¿Que és un *dispositivo*? In: BALBIER, E. et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.
- DELEUZE, G. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. et al. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 4.
- ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO MILTON SALLES. *Portifólio da Escola*. Belo Horizonte: 2002.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Ditos e escritos, 4).
- FOUCAULT, M. (1988). *Microfísica do poder*. Organização e tradução de R. Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal. (Trabalhos originais publicados sem data).
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GOHN, M. G. M. *Movimentos sociais e educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 117 p. (Questões da nossa época, 5).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: WVA, 1997.
- HECKERT, A. L. C. *Narrativas de resistências: educação e políticas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo (1875-1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.
- LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 359 p. (Educação: experiência e sentido).
- LATOUR, B. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOURAU, R. *Analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- LOURAU, R. Análise institucional e práticas de pesquisa. In: RODRIGUES, H. B. C. (Org.). *René Lourau na UERJ*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993. p.7-114.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1933. 192 p.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- MACHADO, A. M. Articulação da saúde com a educação nos desafios da Escola Inclusiva. In: MACHADO, A. M. *et al. Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005.
- MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, p.16-29.
- MAZZOTTA, M. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MELO, P. E. *Na urdidura da História, vozes de mulheres-professoras: compondo identidades de gênero*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- MELO, P. E.; ROCHA, M. L. Poder e trabalho na escola: práticas inclusivas em discussão. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 81-94, 2008.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NOVAES, M. H. *Psicologia Escolar*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- OLIVEIRA, I. A. Saberes, Imaginários e Representações na
- PATTO, M. H. S. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficientes ou não? *Cadernos de Pesquisa: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*, n. 51, p. 3-11, nov. 1984.
- PRADO, I. G. A. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.
- PERRENOUD, P. *Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o Fracasso Escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PRIETO, R. G. *Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações*. In: MACHADO, A. M. *et al. Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005.
- ROCHA, M. L. Estratégia de desinstitucionalização: a pesquisa-intervenção e as práticas de formação. *Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação*, Araraquara, n. 2, p. 93-114, 1998.
- ROCHA, M. L.; TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M. (Org.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

- ROCHA, M. L. Educação e saúde: coletivização das ações e gestão participativa. In: MACIEL, I. (Org.). *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.
- ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.
- ROCHA, M. L. Identidade e diferença em movimento: ressonâncias da obra de Deleuze. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, v. 2, n. 18, p. 79-88, 2006.
- ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SASSAKI, R. K. *Integração e Inclusão: do que estamos falando?* Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2004.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 35. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Ciclos de formação e trabalho coletivo dos professores*. 2. ed. Belo Horizonte, 1996.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação*. Belo Horizonte, 1994.
- TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação*, Pelotas, n. 3, p. 35-58, abr. 1998.
- VEIGA-NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A. M. *et al. Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 55-70.
- VEIGA-NETO, A. *O cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)