

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU

CAROLINA LEHNEMANN RAMOS

TRAJETÓRIAS ESCOLARES
O processo de *in/exclusão* de estudantes escolarizados pelo imperativo da inclusão

DISSERTAÇÃO

Porto Alegre
2014

CAROLINA LEHNEMANN RAMOS

TRAJETÓRIAS ESCOLARES

O processo de *in/exclusão* de estudantes escolarizados pelo imperativo da inclusão

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Clarice Salete Traversini

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre
2014

CIP - Catalogação na Publicação

Lehmann Ramos, Carolina

TRAJETÓRIAS ESCOLARES O processo de in/exclusão de estudantes escolarizados pelo imperativo da inclusão / Carolina Lehmann Ramos. -- 2014. 109 f.

Orientadora: Clarice Traversini.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Trajetórias Escolares. 2. In/exclusão. 3. Norma - normalidade. I. Traversini, Clarice, orient. II. Título.

CAROLINA LEHNEMANN RAMOS

TRAJETÓRIAS ESCOLARES

O processo de *in/exclusão* de estudantes escolarizados pelo imperativo da inclusão

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 28 de Julho. 2014

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – Orientadora

Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – PPGEDU/UFRGS

Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade – FACED/UFRGS

Profa. Dra. Eliana da Costa Pereira de Menezes - UFSM

AGRADECIMENTOS

A alegria em realizar e concluir a dissertação de mestrado só foi possível graças ao apoio e auxílio de algumas pessoas que se tornaram fundamentais ao longo de dois anos que aqui se findam. E é com muita satisfação que a elas agradeço.

À professora Dr^a Clarice Salete Traversini, minha querida orientadora, por dispensar a mim seu profissionalismo e entusiasmo, me ensinando a enxergar caminhos e possibilidades de estudo. Agradeço com todo carinho e admiração essa parceria firmada ao longo do trajeto da pesquisa, de ter comigo incursionado pelos caminhos deste estudo, e pela amizade construída. Muito obrigada!

Às professoras Maria Luisa Merino Xavier, Sandra dos Santos Andrade e Eliana da Costa Pereira de Menezes, professoras estas que aceitaram o convite para a banca examinadora, tendo realizado uma leitura comprometida e aguçada, trazendo grandes e valiosas contribuições, tanto no projeto quanto na dissertação.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelas produtivas aulas e discussões, pela atenção e sugestões importantes na apresentação do projeto e da dissertação. Os momentos compartilhados foram valiosos na composição dos caminhos percorridos.

Ao programa de pós-graduação – PPGEDU/UFRGS – pelo atendimento e concessão de bolsa de estudos CNPq, fundamental para o empenho dado à construção da pesquisa.

À escola sede desta investigação, por me possibilitar o ingresso na condição de pesquisadora, e especialmente à equipe diretiva e professoras, pela disponibilidade e atenção a mim concedidas.

À querida colega Rafaela Camila Rigon, que acompanhou esta pesquisa de perto, estando junto a mim na escola para análise dos dados, leitura e contribuições referentes às normas de organização do trabalho.

À minha grande amiga Juliana Freitas, pela leitura e contribuições, e além, pelo companheirismo e lealdade a mim concedidos. Obrigada pelos conselhos, pela torcida, pela cumplicidade e pelas inúmeras risadas.

À minha amada família, que por sorte, acaso ou destino, completam a minha vida, me enchendo de abraços, incentivos e muito amor.

Aos meus irmãos, Guilherme e Gabriella, pelo companheirismo de toda vida. Aos meus cunhados, quase irmãos, Junior e Kati. E em especial, aos meus sobrinhos e afilhados Maria Eduarda e Bernardo, que chegaram para iluminar ainda mais a minha vida.

Aos meus amigos e amigas, que souberam compreender minhas ausências, respeitando e incentivando os momentos que precisei estar longe.

E o mais especial de todos, segue meu agradecimento às pessoas que me deram a vida e as maiores lições, aos meus mestres e pais Paulo e Sílvia. Foi com vocês que aprendi a fazer as escolhas mais acertadas e a ser ética e responsável com a minha profissão. Obrigada por estarem sempre ao meu lado, seja para comemorar alguma conquista, seja para me dar aquele forte e longo abraço nos tropeços da vida. Amo vocês!

“Que possamos, diante dos livros, das palavras de alguns autores, dizer, escrever pensar sobre - aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos, sobre o tema de pesquisa pelo qual nos apaixonamos, sobre a inquietação que nos mobiliza a realizar esta ou aquela investigação, sobre um determinado problema, e a respeito do que se faz urgente perguntar” (FISCHER, 2005, p.122).

RESUMO

A presente dissertação teve por objetivo analisar como foi construída a trajetória escolar de alunos ditos de inclusão, problematizando os modos de escolarização de tais sujeitos. Para tanto, utilizei-me do campo dos Estudos Culturais, em uma vertente pós-estruturalista e dos estudos foucaultianos para empreender as análises. Desse modo, construí formas de olhar para o processo de *in/exclusão* pelo viés da *governamentalidade biopolítica*. Elegendo como conceitos analíticos *norma* e *in/exclusão*, analisei documentos arquivados referentes à vida escolar de sete alunos ditos de inclusão, de uma escola pública municipal de Porto Alegre. Debruçando-me sobre o *corpus empírico*, produzi três unidades analíticas, para nomear as práticas postas em funcionamento pela escola investigada, quais sejam: de nomeação, a especializada e a de avaliação. A prática de nomeação imbrica-se ao conhecimento da anormalidade, a especializada visa individualizar e produzir um sujeito escolarizado, normalizado, e por fim, a prática avaliativa produz, através de suas narrativas, o que chamei de *sujeito mantido em correção*. Diante destes campos analíticos pude observar como estas práticas foram experienciadas e imbricadas no governo e condução dos sujeitos, criando, desse modo, condições de participação e permanência destes na população escolar, fazendo-os viver “mais e melhor” no Ensino Fundamental e incidindo sobre o “bem viver” de toda a população escolar.

Palavras-chave: **Trajetórias escolares. Governamentalidade Biopolítica In/exclusão. Norma**

¹RAMOS, Carolina Lehnemann. **Trajetórias escolares**: O processo de *in/exclusão* de estudantes escolarizados pelo imperativo da inclusão Porto Alegre, 2014. 109f. (dissertação de mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RESUMEN

La presente tesina tiene por objetivo analizar cómo fue construida la trayectoria escolar de alumnos dichos de exclusión, problematizando los modos de escolarización de estos sujetos. Para llevar a cabo el estudio y los análisis hechos, utilicé el campo de los Estudios Culturales posestructuralistas y los estudios de Foucault. De esta manera, construí formas de mirar al proceso de *in/exclusión* por la *gobernabilidad biopolítica*. Fueron elegidos como conceptos analíticos *la norma* e *in/exclusión*, analicé los documentos archivados referentes a la vida escolar de siete alumnos dichos de inclusión, de una escuela pública municipal de Porto Alegre. Atentándome al *corpus empírico*, produje tres unidades analíticas, para nombrar las prácticas puestas, en funcionamiento, por la escuela investigada, son ellos: de nominación, especializada y de evaluación. El primer concepto está enlazado al conocimiento de anormalidad. El segundo visa individualizar y producir un sujeto escolarizado y normalizado. El tercero produce, a través de sus narrativas, lo que llamé de *sujeto mantenido en corrección*. Delante de los campos analíticos expuestos, pude observar como las prácticas fueron vividas y relacionadas a la *gobernación* y conducción de los sujetos, creando, de este modo, condiciones de participación y permanencia de los alumnos de inclusión en la población escolar, haciéndoles vivir “más y mejor” en la Enseñanza Fundamental e incidiendo sobre el “bien vivir” de toda la población escolar.

Palabras clave: ***Trayectorias escolares. Gobernabilidad biopolítica. In/exclusión. Norma***

LISTA DE ABREVIATURAS

DC – Projeto de Docência Compartilhada

LA – Laboratório de Aprendizagem

PPP – Proposta Político- Pedagógica

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SIR – Sala de Integração e Recursos

(TCC) - Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação

(TCE) - Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização

SUMÁRIO

1. TRAÇANDO O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	12
1.1 A INCLUSÃO COMO OBJETO DE ESTUDO	13
1.2. OS <i>ITINERÁRIOS INVESTIGATIVOS</i> : APRESENTANDO O PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA.....	21
2. PRIMEIRA PARADA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	27
2.1 SOB O IMPERATIVO DA INCLUSÃO: IMPLICAÇÕES PARA PENSAR A <i>IN/EXCLUSÃO</i> NA CONTEMPORANEIDADE.....	28
2.2. <i>IN/EXCLUSÃO</i> ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DA GOVERNAMENTALIDADE BIOPOLÍTICA.....	37
3. SEGUNDA PARADA: O ACESSO	42
3.1 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA DITA INCLUSIVA	42
3.2. A ESCOLA SEDE DE INVESTIGAÇÃO.....	47
3.3. UMA DAS FORMAS POSSÍVEIS DE CAMINHAR: DOS FAZERES AOS MODOS DE LER A INVESTIGAÇÃO	50
3.3.1. Os conceitos analíticos - norma e in/exclusão	56
4. TERCEIRA PARADA: A PERMANÊNCIA	59
4.1. O CURRÍCULO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE <i>IN/EXCLUSÃO</i>	59
4.2. A ESCOLARIZAÇÃO DOS DITOS INCLUÍDOS: FRAGMENTOS DESTA TRAJETÓRIA.....	69
4.2.1 Pelas marcas da (a) normalidade	69
4.2.2 As práticas especializadas na escolarização das (a) normalidades	77
4.2.3 A prática de avaliação escolar e a produção do <i>sujeito mantido em</i> <i>correção</i>	84
5. “PARA CONTINUAR A CAMINHAR...” DAS CONSIDERAÇÕES ÀS POSSÍVEIS NOVAS POSSIBILIDADES DE CONTINUIDADE	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	108
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	109

1. TRAÇANDO O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

“O urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes”. (LARROSA, 2000, p.8).

Trajectoria

Linha descrita ou percorrida por um corpo em movimento.

Lugar geométrico das posições ocupadas por uma partícula que se move.

Trajeto

Meio, via. Trajetória de fase, num espaço de fase, linha descrita por um ponto de fase.

(DICIONÁRIO AURÉLIO, 2009, p.1973).

Início a escrita da dissertação realizando uma breve incursão pelos sentidos da palavra *trajectoria*. Assim como Dal'igna (2012), escolho esta forma de começar a escrita para estabelecer uma relação destes sentidos com o modo de construir essa pesquisa. Não se constitui como intento dizer o que é a palavra trajetória, mas sim, a partir dos sentidos atribuídos a ela que me permitem vê-la como *um caminho, um movimento*, pensar sobre o meu objetivo central de pesquisa, o qual se define em traçar as trajetórias escolares de sujeitos alunos ditos incluídos no ensino regular.

A escolha em estudar trajetórias escolares de alunos ditos de inclusão, está inerente à minha trajetória, ao caminho que percorri enquanto professora pesquisadora. O início da escrita das “primeiras linhas” exigiu-me um movimento de reflexão, de revisão, bem como que fossem traçados os caminhos possíveis de pesquisa.

Assim como refere o autor escolhido para epígrafe deste capítulo, vejo o iniciar de um trabalho investigativo como uma urgente recolocação das perguntas, de um reencontro com as dúvidas e incertezas e, principalmente, uma tarefa não muito fácil de mobilizar o que nos inquieta enquanto sujeitos da Educação.

Posto isso, para iniciar nesta difícil tarefa, seja da escolha de perguntas, de questões e elaboração de um trajeto de pesquisa, pensei esse trabalho como uma “estrada” trilhada pela pesquisadora, que por diferentes paradas (capítulos) foi incursionando pelos caminhos da “inclusão” escolar, realizando o mesmo movimento

metodológico empreendido para analisar as trajetórias de escolarização dos ditos incluídos na escola regular. Para a composição do estudo, senti-me trilhando um caminho já percorrido pelos sujeitos da pesquisa, detendo-me em “algumas paradas” deste trajeto escolar, visando desse modo, compreender como esse foi construído.

Sendo assim, passo a apresentar e problematizar alguns fragmentos do meu trajeto no campo da educação, entendendo essa caminhada como o ponto de partida para a construção dessa “estrada”, dessa dissertação.

1.1 A INCLUSÃO COMO OBJETO DE ESTUDO

[...] Cada indivíduo, na sua singularidade, é o produto transitório de sua própria história [...] cada um de nós constrói a realidade de uma maneira um pouco diferente da realidade construída pelos demais e, desse modo, vê as coisas do mundo de forma sempre peculiar. (VEIGA- NETO, 1996, p. 163)

A escolha dos momentos significativos de minha trajetória profissional e acadêmica foi pautada em face da importância da mesma para a composição das linhas futuras do presente trabalho, pois acredito que tais acontecimentos constituem as possibilidades de hoje voltar meus esforços investigativos à temática da inclusão escolar. Como nos alerta Veiga - Neto (1996), somos produtos da nossa própria história e sendo assim, escolher um objeto de estudo, ou talvez ser escolhido por ele, se dá mediante a uma “vontade de saber” configurada por uma trajetória de vida , com inquietações e questionamentos que foram, paulatinamente, direcionando meus caminhos acadêmicos.

Nesse processo, fui delimitando as trilhas seguidas, selecionando alguns trajetos que me parecem importantes e significativos para minha constituição como pesquisadora da temática da inclusão. Portanto, ao descrever a minha trajetória, ou melhor, “partes” dela, estarei a produzindo novamente, dando-lhe um sentido.

Voltar a um passado (recente), dentro de uma variedade de acontecimentos, resgatando aqueles que, por motivo ou outro, continuam interpelando meu presente, é o que esta seção irá se ocupar. Tais acontecimentos, que aqui destacarei, constituíram meu caminho de professora pesquisadora e, em certa medida, serviram-me de inspiração para delinear os percursos dessa investigação, pois como nos alerta Lockmann (2010, p.16), as nossas pesquisas estão “[...]”

intrinsecamente conectadas com histórias, acontecimentos, narrativas, que me passam/passaram e causam/causaram efeitos”.

Formei-me Licenciada em Pedagogia na Faculdade de Educação da UFRGS, no ano de 2010. Quatro anos de formação e de experiências únicas e significativas, que me possibilitaram viver a escola e seus inquietantes acontecimentos, e ainda experimentar a vida acadêmica como bolsista de iniciação à pesquisa.

Durante os quatro anos em que estive em formação na Faculdade de Educação, alguns acontecimentos foram importantes para a chegada ao presente, período em que construí os caminhos investigativos da presente dissertação. Julgo ser importante destacar duas situações vividas durante este processo de minha formação: o primeiro, vivenciando a escola e as funções de professora e no segundo, me deparando com os (des) caminhos do fazer de uma pesquisa em educação.

No segundo semestre do ano de 2009 realizei meu estágio docente no Colégio de Aplicação da UFRGS, em uma turma de 4º série do Ensino Fundamental, com trinta alunos em idades entre nove a onze anos. Não era minha primeira experiência em escola, mas a primeira com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fato este que me despertou muita ansiedade e expectativas, por não ter a experiência de regência de turma e por estar “andando por um terreno até então desconhecido”, havia algumas expectativas em conseguir realizar um “bom trabalho” frente ao desafio que se fazia presente naquele momento.

Passado os sentimentos iniciais dessa, então, “nova” experiência, fui conhecer a escola, os alunos e as situações que se desenrolavam nesse espaço. Logo em minha chegada foi me passado nomes de alunos que estavam em situação próxima a uma reprovação, os ditos com “Dificuldade de Aprendizagem”, sendo um número significativo de alunos da turma frequentando o Laboratório de Aprendizagem² (LA) no turno inverso ao das aulas regulares. Esse espaço, segundo o Plano de Ensino da instituição (2008), estaria destinado à realização de atividades que auxiliassem os alunos em seu processo de aprendizagem e a “superar” suas ditas dificuldades, tendo como objetivo um trabalho individualizado, voltado às necessidades dos estudantes, que no seu processo de aprendizagem percorreriam

² O Laboratório de Aprendizagem, dentro da instituição analisada, é um espaço de apoio pedagógico, ocorrido no contra turno das aulas regulares, sendo encaminhado, a este atendimento, alunos ditos com “Dificuldade de Aprendizagem”, ou seja, sujeitos alunos que fogem à norma escolar da aprendizagem.

um caminho diferenciado, e ainda, práticas que se voltariam à compreensão do tempo de aprendizagem de cada estudante.

Antes disso, nunca havia feito contato com nenhuma criança que viria a ser do meu grupo de aluno naquele semestre, nem mesmo com aqueles sujeitos que estavam sendo apresentados a mim naquela referida condição. Foi então iniciado o “terreno das incertezas”.

Começar não foi uma tarefa fácil, pois talvez, as informações obtidas sobre os alunos ditos com “dificuldade” tenham gerado mais ansiedade. Busquei, na época, diferentes leituras de textos e livros utilizados na graduação, a fim de buscar um auxílio para trabalhar com os meus alunos, principalmente os ditos “não aprendentes”.

Recorri a diferentes materiais, entre eles, aos estudos piagetianos (Epistemologia Genética) muito discutido e estudado ao longo do curso de Pedagogia, ao qual também embasava o trabalho na instituição em que vinha exercendo o estágio docente. Fui, dia a dia, criando, inventando atividades diferenciadas para o grupo de alunos, respeitando os níveis de aprendizagem e ao fim do ano (e do meu estágio) ainda havia um número elevado de alunos frequentes ao atendimento no LA.

A partir disto, me indagava: por que alguns alunos aprendiam dentro do tempo esperado e outros não? Com o passar do estágio fui questionando meu fazer docente, e aquelas “certezas” que eu tinha ao início do estágio, de que munida de certas técnicas estudadas todos os alunos aprenderiam, começaram a ser diluídas.

A partir das minhas incertezas mediante o narrado, algumas outras questões foram sendo formuladas, tais como: por que esses alunos estavam sendo encaminhados ao atendimento do Laboratório de Aprendizagem (LA)? Quais eram os critérios utilizados na escola para o encaminhamento desses alunos? Tendo como “pano de fundo” tais questionamentos, no ano de 2010 para conclusão de minha graduação, elaborei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: *“O Laboratório de Aprendizagem do UNIALFAS do Colégio de Aplicação da UFRGS e suas Práticas: Enfrentando o ‘Fantasma’ do Insucesso”*. No referido trabalho voltei minha investigação às concepções teóricas acerca do espaço de atendimento especializado, o LA, para seu papel nessa instituição e para as práticas pedagógicas voltadas aos alunos que o frequentavam.

A elaboração de tal investigação possibilitou-me olhar com mais atenção para as questões da dita “não aprendizagem”, bem como de que forma essa vem sendo vinculada como um problema do sujeito aluno, e ainda, de que é o tempo escolar que vai determinar o tempo da aprendizagem, enunciando para o aluno como e quando estas devam acontecer, como abordam as pesquisadoras Fabris e Lopes (2005). Dentre as conclusões desse trabalho, pude perceber o pouco questionamento feito por mim quanto ao termo “dificuldade de aprendizagem”, no qual o sujeito aluno era tomado como desviante da norma escolar, necessitando de um “olhar individualizante” para que assim, pudesse ter sucesso em sua aprendizagem escolar.

Concomitante a essa experiência relatada, atuei como bolsista (FAPERGS) de Iniciação Científica junto ao grupo de professoras da Faculdade de Educação/UFRGS, o qual era intitulado “Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento - GPED”, com a pesquisa: “*A constituição da categoria social aluno: processos de inclusão e disciplinamento*”. O referido grupo de pesquisa vinha estudando as práticas pedagógicas e disciplinares presentes em uma escola pública ciclada do Município de Porto Alegre/RS. A preocupação dessa investigação estava no direcionamento da análise sobre o trabalho realizado com a população de incluídos, oriunda de Turmas de Progressão (TP) e redirecionada para turmas regulares na modalidade de Docência Compartilhada³.

Participei desse grupo por três anos, sendo frequente em reuniões semanais, em visitas à escola sede da pesquisa nos momentos de coleta de dados e acompanhando de forma participativa a escrita de artigos e trabalhos vinculados a essa investigação. O período em que fui bolsista denotou um dos mais significativos para a minha formação como professora pesquisadora. Na posição de aluna bolsista, pude auxiliar nas fases importantes de construção e operacionalização da pesquisa, aprender sobre os processos de constituição da categoria aluno, uma posição não natural, mas sim inventada, e também apresentar análises e conclusões provisórias do estudo em diferentes e importantes eventos acadêmicos.

³A Docência Compartilhada é um projeto realizado no município de Porto Alegre, primeiramente em quatro escolas, estando atualmente em apenas uma, escola essa sede desta investigação. O projeto prevê dois professores compartilhando a docência em sala de aula, um especialista, das diferentes áreas do conhecimento, e um generalista, vindo do campo da Pedagogia, visando inserir os alunos das antigas Turmas de Progressão (TPs) nas turmas regulares. Retomarei este projeto no capítulo quatro desta dissertação.

Foi neste período que me deparei com os Estudos Culturais em suas aproximações com o campo pós-estruturalista. Nesse momento de minha trajetória acadêmica foi que comecei a me apropriar de uma linha teórica que me concedeu ferramentas para a problematização, para desnaturalizar algumas das verdades que me acompanhavam ao longo de minha formação docente, fazendo-me questionar e compreender que tais verdades eram invenções, criações e, devido a isso, passíveis a mudanças.

Nesse momento, também, fui me deparando com a temática da inclusão escolar de uma forma mais intensa e interessada. Fui, paulatinamente, me apropriando sobre as políticas de inclusão, sobre como as escolas vinham se organizando para receber os ditos incluídos e as mudanças que esta proposta vinha acarretando ao campo educacional.

No ano de 2011, já graduada em Pedagogia, obtive a oportunidade de exercer a docência no Programa Mais Educação⁴ em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, instituição referência nos processos inclusivos. No programa, ministrei oficinas do Acompanhamento Pedagógico (Letramento e Matemática) com alunos de seis a quatorze anos, no dito contraturno das aulas regulares. As oficinas mencionadas aconteciam duas vezes por semana, atendendo a alunos por níveis de idade e enturmação (os grupos eram organizados por alunos do mesmo ciclo de formação).

A experiência parecia-me tranquila, de certa forma, pois faria um trabalho em oficinas, em um curto período, com uma proposta diferente ao da sala de aula. E ainda teria alunos ditos de inclusão, o que me despertava imensa curiosidade e “vontade de saber” sobre como seria trabalhar com os alunos que antes vinha estudando junto ao meu grupo de pesquisa.

Realizar esse acompanhamento com um grupo de alunos de diferentes idades, de diferentes níveis de aprendizagem e com histórias de vida distintas, me possibilitou, mais uma vez, questionar muitas daquelas “certezas” e “verdades” que me acompanhavam, no qual do “lugar” da tranquilidade passei ao “lugar” das

⁴O Programa Mais Educação entrou no cenário escolar público do nosso país, a partir de 2007, proposto pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com baixo IDEB e/ou em situação de vulnerabilidade social, em uma tentativa de superação das desigualdades e afirmação do direito às diferenças. O programa objetiva a implementação paulatina de uma proposta de Educação Integral, visando um diálogo maior entre instituição escolar e comunidade. (RAMOS, 2011).

inquietações, das dúvidas e das incertezas. Sentia-me, muitas vezes, desestabilizada pelo comportamento e pela corriqueira “falta de interesse” de alguns alunos pelas propostas realizadas durante as oficinas, as quais estavam sob minha responsabilidade.

Chegada à instituição escolar, carregando na “bolsa” “verdades”, que até então, acreditava que me fariam ser uma professora atenta, que saberia trabalhar com os ditos de inclusão, pois havia, na graduação, participado de uma disciplina sobre Educação Inclusiva, e ainda, como já explicitado, vinha realizando pesquisa sobre a referida temática. Acreditava desse modo, que estaria tudo em seu “devido lugar”, eu enquanto professora munida de atividades diferenciadas para atender alunos em momentos diferentes de aprendizagem e alunos interessados nas propostas lúdicas as quais propunha.

Não foi o que ocorreu. Nada estava em seu lugar. A cada encontro tinha que me reinventar, via que algumas propostas não funcionavam, não “davam conta” do público de alunos que havia em minha sala de aula. Estaria, então neste momento, me colocando em xeque, sentindo-me “frustrada” por não ter conseguido dar conta da responsabilidade de fazer com que todos os alunos aprendessem cada um ao seu tempo, como havia aprendido em diferentes aulas e seminários assistidos ao longo da graduação.

Foi devido a essa experiência, singular e desafiadora, que passei a atentar para algumas questões que antes não havia pensado. Qual seria o lugar do aluno de inclusão naquela escola? Que espaços e estratégias pedagógicas a escola vinha utilizando para escolarizar aquele público dito incluído?

Neste mesmo ano vinha-me pós-graduando em um curso de especialização intitulado: “Os Estudos Culturais nos currículos escolares contemporâneos da Educação Básica”, na mesma faculdade onde havia me formado como Pedagoga. As leituras do referido Curso, as discussões em aula e a produção de uma monografia⁵ me concederam espaço para pensar sobre a minha atuação, sobre os alunos que comigo andavam naquele momento e sobre os atravessamentos que me constituíram professora.

⁵Para conclusão e obtenção do título de especialista realizei uma monografia intitulada: PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A experiência de uma escola municipal de Porto Alegre, que teve como objetivo analisar como a partir dos acontecimentos e experiências dentro do programa, este vinha afetando os sujeitos envolvidos no mesmo. O trabalho foi construído a partir do campo dos Estudos Culturais, operando com conceitos como Representação Cultural e Cultura, para a leitura do *material empírico*.

Depois, com a entrada no Mestrado, na linha dos Estudos Culturais em Educação, em agosto do ano de 2012, passei efetivamente a olhar todas essas vivências, a minha trajetória, de outro lugar e passei a experimentar outras “formas de ver”. Com as leituras das disciplinas, a participação em seminários e as discussões realizadas no grupo de pesquisa que venho fazendo parte, percebi que em meu trabalho de Conclusão de Curso pouco havia flexibilizado minhas análises sobre o Laboratório de Aprendizagem e sua constituição no espaço escolar, por exemplo. Ainda, pouco havia colocado sob suspeita, no meu fazer docente, a dita dificuldade de aprendizagem e que talvez todo o campo teórico levado à minha prática não seriam suficientes para o trabalho pedagógico contemporâneo. Embora, talvez, nem havia colocado em suspeita as verdades e certezas sobre a inclusão escolar, certezas estas que me atravessaram e me constituíram de um modo particular e que pouco me fazia problematizá-la.

Quando ingressei no Curso de Pedagogia, no ano de 2006 como já referido anteriormente, a Educação Inclusiva já estava em “alta” nas discussões educacionais em todo país. Foi na década de 1990 que as políticas de inclusão passaram a ganhar destaque, sendo marcos desse movimento a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Essas declarações serviram como base para documentos legais em nosso país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) e o Plano Nacional de Educação – PNE (2001), sendo esses dois documentos os quais “introduziram os imperativos da inclusão escolar em nosso país” (SARDAGNA, 2013, P. 47)⁶.

Nesse cenário de discussão, no qual a inclusão escolar é erguida como uma “bandeira” em prol da Educação para Todos, fui-me constituindo como professora de anos iniciais do Ensino Fundamental e assumindo as verdades enunciadas pelo discurso da inclusão, subjetivando-me. Como destaca Menezes (2011), em sua análise sobre os modos de subjetivação, a autora reflete sobre como nos subjetivamos e nos tornamos o que somos, a partir de uma análise foucaultiana, em que nos constituímos como sujeitos, entre outros aspectos, quando assumimos determinados comportamentos “pela sujeição a determinadas verdades” (MENEZES, 2011, P.145).

⁶ Essas e outras políticas públicas de inclusão de nosso país serão retomadas e abordadas no terceiro capítulo desta dissertação.

Sendo assim, incitada pelos estudos pós-estruturalistas, essa noção de sujeito, que é compreendido como uma produção histórica e cultural, sendo formado e transformado “continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1997, p.2) ganha sentido. Nessa vertente, o sujeito centrado, coerente, racional, etc., pensado pela modernidade passa a ser compreendido de outros modos, em uma compreensão do sujeito como uma construção social e cultural, produzido discursivamente. Como destaca Paraíso (2012, p.29) o sujeito é: “[...] um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, das relações de poder”.

Assumindo essa perspectiva, onde o sujeito é produzido na e pela linguagem e constituído através de diferentes práticas sociais, passo a dar outro sentido para as minhas vivências, para a minha trajetória. Nesse terreno, passo a olhar para os discursos educacionais, que conduziram minha formação docente, e os acontecimentos vividos como operadores de subjetivação, constituindo-me de uma determinada forma enquanto professora que se sentia “frustrada” e responsável por cada sujeito que não vinha aprendendo no tempo esperado.

O que discorro até aqui não tem por objetivo realizar um juízo de valor sobre os saberes que constituíram minha formação docente, nem colocá-los de lado, no lugar disso, tento marcar uma postura de suspeita sobre os determinismos que muitas vezes esses saberes produzem. O que pretendi com esta volta a um passado recente foi ressignificá-lo e colocá-lo sob estranhamento.

Neste viés, enfatizo que o trajeto narrado foi constituído por uma caminhada, momentos peculiares escolhidos para serem lembrados, pois de alguma forma os vejo imbricados com a escolha da temática de pesquisa construída neste trabalho. Nessa esteira, tornou-se meu objetivo olhar para a inclusão escolar, para as trajetórias dos alunos alvos desta pesquisa, com um olhar de estranhamento, problematizando as práticas ditas inclusivas postas em funcionamento na escola investigada, e assim também colocar-me em suspeita, construindo, talvez, outra forma de ser professora e pesquisadora na e para a Educação.

Com o exposto nas linhas acima, passo a me deter ao problema de pesquisa e às questões investigativas, traçando o percurso do estudo, estreitando as formas de incursionar pela temática da inclusão escolar.

1.2. OS ITINERÁRIOS INVESTIGATIVOS: APRESENTANDO O PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA.

Como imperativo temos que aceitar essa interpelação do Estado, mas como sujeitos desse tempo precisamos radicalizar a crítica, para que possamos analisar as condições de possibilidade para que os diferentes gradientes de inclusão sejam vividos e que a inclusão não seja entendida como um ponto de chegada, mas como um desafio permanente. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 110)

Problematizar a temática de pesquisa requer a necessidade do estranhamento, sendo assim, busco na epígrafe escolhida para abrir esta seção uma maneira de olhar a inclusão, pois a entendendo como um “desafio permanente” modos de analisá-la e estudá-la ganham outro sentido. Sendo assim, fui construindo os trajetos, delineando os caminhos da investigação ao longo dos dois anos de estudo, caminhos os quais foram muitas vezes tortuosos e inquietos⁷.

Durante a construção desses caminhos, quais sejam: metodologia, produção dos dados e articulação de conceitos teóricos fui ajustando o modo de tomar a inclusão, de estranhá-la, no qual a cada encontro com os aportes teóricos, sentidos e significados foram sendo produzidos, e questionamentos foram sendo tecidos. A temática de estudo, o problema, as questões e os objetivos são parte desse estranhamento, que nesta seção me propus a apresentar e discutir.

Imersa no campo investigativo dos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista, fui construindo a “forma” de estreitar o trajeto e, assim, incursionar pela temática da inclusão. A referida linha teórica oferece em sua opção metodológica um transitar em diferentes campos do saber, ou seja, “os Estudos Culturais se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular” (NELSON *et al.*, 1995, p. 9).

Essa linha de pesquisa centra-se na análise da cultura, rompendo com binarismos como os de alta e baixa cultura, compreendendo que o referido conceito atravessa as práticas sociais, e que seus efeitos produzem determinados tipos de sujeito (COSTA, *et al.* 2003). Articulando essa linha teórica com o campo pedagógico e educacional, as análises dos Estudos Culturais contribuem para a ressignificação das “certezas” que norteiam a Educação, em que questões como

⁷Refiro novamente que o trabalho foi pensado metaforicamente como uma “estrada” trilhada pela pesquisadora, que em diferentes paradas (capítulos) foi incursionando pelos caminhos da inclusão, realizando o mesmo movimento investigativo de analisar os modos de escolarização dos ditos incluídos na escola regular.

“cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica” (COSTA *et al.*, 2003, p.54).

Nesta articulação conceitual do campo dos Estudos Culturais, a Educação tornou-se um campo produtivo de pesquisas que situam a escola como um espaço produzido e produtor do social e do cultural. Para este campo é mais produtivo falarmos em *Culturas*, no qual há uma “descolonização do conceito de cultura” (COSTA, 2005, P. 109), e ainda por inspiração desta autora, compreendo este conceito como “expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas [...]” (p.109).

Nesse sentido, realizar pesquisa no campo dos Estudos Culturais é compreender a educação, e sua instituição mais cara, a escola, como produtoras de significados, imersa em redes de poder e saber, cujas práticas produzem sujeitos de uma dada forma. Nesse viés, estes estudos se aproximam de Foucault (2002) que em suas análises discute o tema do poder, elucidando que as relações de poder estabelecidas tratam de produzir o sujeito de certo modo, no qual o poder é pensado em relação, ou seja, este funciona e se exerce em rede (FOUCAULT, 2002). Ainda, seguindo o autor, penso no conceito de práticas, conceito importante para a estruturação das análises possíveis da pesquisa.

Sobre o referido conceito, Foucault voltou seu trabalho para as questões de práticas que se tornaram aceitáveis em um dado tempo, no interior de instituições, como o hospital, o hospício e os quartéis (2005). Olhando para o conceito de práticas como formas que organizam o que os sujeitos fazem, têm-se seus efeitos em prescrições do que se deve fazer (técnicas que devem ser utilizadas) e das verdades que nelas são produzidas. Castro (2009, p.274) em suma, remete a compreensão do conceito como “a racionalidade ou a regularidade que organizam o que os homens fazem, têm seu caráter sistemático e geral e que, por isso, constituem uma experiência ou um pensamento”.

Nessa esteira a escola é pensada imersa em relações de poder/saber, com práticas as quais estão envolvidas formas de governar os sujeitos (KLEIN, 2010), não sendo tomada pelo viés salvacionista, mas como uma “maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente o espaço e o tempo (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, P.100)”. Sobre esta maquinaria, Menezes (2011) refere que através da “disciplina produziu um tipo

específico de sujeito considerado moderno” e assim, “continua se atualizando e hoje se constitui como uma maquinaria de produção de subjetividades para nosso tempo” (p.80).

Com isso, penso a produtividade de pensar a escola contemporânea, suas funções e possibilidades quando esta se diz uma “escola para todos”, uma escola inclusiva⁸. Conforme Traversini (2012, p.177) a escola “ao tornar-se inclusiva vêm alargando suas funções”, sendo assim, nota-se que esta vem se reconfigurando para dar conta de um contingente de sujeitos, de grupos sociais e culturais que agora, mediante políticas de inclusão, passaram a ser visibilizados, exigindo outras formas de existência da instituição escolar.

Aqui se faz necessário destacar a maneira de como o conceito de inclusão, mediante este percurso teórico apresentado, vem sendo compreendido. Com base no campo dos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista, a inclusão escolar passa a ser entendida como uma construção histórica e social, vista como um “[...] conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p.20). A inclusão é uma construção, uma invenção, que emerge a partir das contingências históricas localizadas e datadas, e que por ser naturalizada no âmbito social, passa a ser vista como necessária e imune às críticas, torna-se um *imperativo*⁹ que a todos se impõem (VEIGA-NETO, LOPES, 2011).

As práticas inclusivas, assim, possibilitaram um exercício de aproximação daqueles sujeitos que antes eram segregados, excluídos e que ao incluí-los nos espaços sociais “está-se fazendo um exercício de torná-los observáveis, explicáveis e governáveis (LOCAKMANN, 2013, p. 129)”. A tríade aproximar, conhecer e governar possibilita pensar a inclusão, aqui interessando à escola, como uma estratégia da *governamentalidade biopolítica*¹⁰, na qual vem desenvolvendo diferentes ações para conduzir a vida dos sujeitos, com o objetivo de controle do risco social (HATTGE, 2007).

⁸Essa discussão será aprofundada no capítulo três desta dissertação.

⁹Irei abordar, detalhadamente, essa noção no capítulo dois da dissertação.

¹⁰Nesse momento meu interesse é apresentar o itinerário da investigação, ou seja, apontar por onde transitarei no decorrer do caminho (dos capítulos), voltando a todas estas discussões nos capítulos que seguem.

Ainda sinto-me instigada a pensar a inclusão não como um ponto de chegada, mas como processo permanente, afastando uma visão binária de um mundo no qual se há incluídos e excluídos, mas no entendimento de que inclusão e exclusão fazem parte de um mesmo jogo (LOPES, FABRIS, 2013). Com isso o conceito de *in/exclusão* me parece ganhar potência para a minha investigação, me trazendo outras maneiras de analisar e problematizar a escolarização de sujeitos alunos ditos incluídos no Ensino Regular.

No correr de tais apontamentos, passei a olhar para a temática da *in/exclusão* de um modo interessado, a fim de compreender como os alunos nomeados e ditos como incluídos estavam sendo escolarizados. Mediante a isso, elenquei como problema de pesquisa: *de que maneira foi construída a trajetória escolar de alunos ditos de inclusão, estudantes de uma escola da rede municipal de Porto Alegre/RS?*

Com a intenção de responder a esse problema de pesquisa, proponho como objetivo geral: *analisar como foi construída a trajetória escolar de alunos ditos de inclusão, problematizando os modos de escolarização de tais sujeitos, modos estes articulados para um “bem viver” de toda população escolar.*

Ainda incitada pelos estudos pós-estruturalistas e seus modos de fazer pesquisa no campo educacional, algumas formas de produzir o estudo foram sendo traçadas. Primeiramente, com a noção da linguagem como produtora da realidade, de significados e representações, passo a analisar o material empírico da pesquisa como narrativas, que narram e produzem o sujeito aluno incluído e escolarizado.

Com isso, passo a tratar o sujeito como um “efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, dos modos de subjetivação [...]” (PARAÍSO, 2012, P. 29). Partindo desta noção, interrogar o material que compõe o empírico ganha outro sentido, ou seja, passo a olhar para as narrativas presentes nos materiais como produtoras de um dado tipo de sujeito, no caso o sujeito aluno incluído, utilizando-me como referencial os estudos foucaultianos para pensar que o “sujeito passa a ser, então, aquilo que dele se diz” (PARAÍSO, 2012, p.29).

Para pensar a metodologia do trabalho, inserida no campo teórico já referido, as questões de pesquisa foram sendo delineadas no movimento realizado durante a trajetória do estudo, ou seja, as estratégias de pesquisa foram sendo empreendidas conforme fui me inserindo na escola analisada, lendo e relendo os artefatos que compõem o material empírico, e me apropriando de autores e teorias. No campo investigativo que me insiro não há um caminho metodológico *a priori*, mas sim um

percurso que vai sendo inventado a cada encontro com *corpus* empírico, no qual perguntas e questionamentos vão sendo construídos.

Com isso, o problema de pesquisa foi dividido em duas questões, quais sejam: *de que modo as práticas escolares foram operadas ao longo do trajeto de in/exclusão percorrido pelos alunos analisados, visando o governo e a permanência destes no Ensino Regular? Ainda: no decorrer de suas trajetórias escolares, como o aluno dito incluído foi narrado e posicionado nos documentos escolares?*

Esses questionamentos foram sendo tecidos ao longo das leituras de autores que sustentam as argumentações do trabalho, e conforme fui lendo os documentos escolares que narravam a trajetória dos alunos. Dessa forma, para pensar nestas questões e no problema central de pesquisa, a fim de respondê-las ao longo do trabalho, alguns objetivos específicos foram construídos.

- a) Delinear as trajetórias escolares de alunos ditos incluídos em turmas regulares;
- b) Conhecer o modo como as práticas escolares foram operacionalizadas, visando à permanência e o *governo* destes sujeitos;
- c) Analisar como os documentos escolares, mais especificamente os pareceres avaliativos, narraram o percurso de aprendizagem escolar dos sujeitos ditos incluídos.

As questões acima elencadas, a meu ver, se fundem no problema de pesquisa já apresentado, auxiliando o processo de construção e compreensão de seu objetivo geral. Com isso, uma escola pública municipal de Ensino Fundamental foi escolhida para esta pesquisa, sendo um espaço importante de construção de análises acerca de trajetórias de inclusão.

A escolha da instituição investigada deu-se de forma intencional, ou seja, devido aos projetos voltados para os processos inclusivos lá desenvolvidos. Também pela facilidade de acesso à escola, pois já estive presente nesta instituição em diferentes momentos, enquanto pesquisadora (como narrado na seção anterior) e professora no Programa Mais Educação.

A pesquisa iniciou-se no mês de abril de 2013, para levantamento do *corpus empírico* a ser utilizado na pesquisa. No mesmo ano, nos meses de outubro e novembro retornei à instituição para a realização de análise dos materiais selecionados, visando olhar para a escolarização dos sete alunos investigados¹¹.

Sendo assim, esta pesquisa poderia ter tomado outros rumos, operando com outros materiais e sendo tecida com outras indagações. Reitero que o caminho aqui estreitado está relacionado com a minha trajetória profissional e acadêmica, e no campo teórico-metodológico que me vinculo, ambos articulados como um impulsor de uma “vontade de saber”, que me “tira da paralisia do que já foi significado [...] encontrando outro modo de pensar, pesquisar, escrever, significar e divulgar a educação” (PARAÍSO, 2012, p. 28).

Portanto, esse trabalho foi organizado da seguinte forma: no capítulo que segue procurei abordar as discussões referentes à temática da inclusão como um imperativo atual, refletindo também sobre esse processo no âmbito escolar. O terceiro capítulo, cuja ênfase está nos caminhos teórico-metodológicos, descrevi o trajeto empreendido na pesquisa, levantando algumas discussões sobre a escola contemporânea dita inclusiva e dessa forma, apresentando a escola que sediou a investigação e, por fim, apresento os conceitos “lupas” escolhidos para a leitura do *corpus empírico*: fichas de encaminhamentos; pareceres avaliativos; laudos médicos; atas de conselhos de classe e entrevistas semiestruturadas com três professoras envolvidas na escolarização dos alunos investigados.

No quarto capítulo, empreendi as análises acerca das práticas que compreendi estarem envoltas no processo de escolarização dos sujeitos estudados, tencionando assim os modos em que as trajetórias escolares foram construídas. Por fim, “Para continuar a caminhar... das considerações as possíveis novas possibilidades de continuidade”, contemplei alguns entendimentos construídos no decorrer do trajeto do estudo, entre eles, o do compromisso assumido pelas práticas escolares no *governo* dos alunos, criando condições para sua escolarização, construindo maneiras de “fazer viver” estes estudantes no ensino dito regular, tornando, desse modo, a escola uma das estratégias da *governamentalidade biopolítica*.

¹¹A escolha dos sete sujeitos analisados deu-se da forma de que esses, no ano de 2013, estariam concluindo o Ensino Fundamental na escola, alguns com um tempo significativo de escolarização.

2. PRIMEIRA PARADA: BASES TEÓRICAS

[inclusão] Penso-a como algo que surge derivado de outros movimentos, com outra potência, como algo que é visto pela sociedade como “uma verdade”, como uma certeza, mas que para mim esta sob suspeita em um tom de provisoriedade. (RECH, 2010,p.21)

O que entendemos por inclusão? Como esta vem a se configurar na atualidade? Esse capítulo objetivou problematizar a inclusão – que ocupa um status de imperativo de Estado – visando conduzir as discussões propostas pelo modo da suspeita, da provisoriedade, tencionando-a como sugere Lopes e Fabris (2013) pela ordem da governamentalidade. Neste momento, que intitulo como minha primeira parada, incursionei por autores e teorias, pelos quais fui construindo uma das formas possíveis de olhar para a temática da inclusão e conduzir meu estudo sobre as trajetórias escolares de alunos “incluídos”.

Para tanto, o presente capítulo se voltou aos processos de in/exclusão na atualidade, articulando tal conceito às discussões acerca do processo de in/exclusão escolar. A fim de organizar as argumentações propostas, dividi o capítulo em duas grandes seções, a primeira intitulada: “Sob o *imperativo da inclusão*: implicações para pensar a *in/exclusão* na contemporaneidade”, que objetivou, em síntese, referenciar o conceito de inclusão como um imperativo de Estado Neoliberal, que busca o governo e controle da população.

No segundo momento, para uma análise que versa sobre o governo de uma parcela da população, a escolarizada, intitulo a seção de “*In/exclusão* escolar como estratégia da *governamentalidade biopolítica*”, conduzindo as tramas argumentativas de forma a olhar para a escola como um dos espaços sociais a serviço das estratégias biopolíticas, que visam, assim, o governo de uma parcela da população. Mencionada a organização do capítulo, convido o leitor a seguir pelos caminhos que tracei, andei e escolhi para explorar o problema de pesquisa, voltado às trajetórias escolares de alunos “incluídos” no Ensino Fundamental regular.

2.1 SOB O IMPERATIVO DA INCLUSÃO: IMPLICAÇÕES PARA PENSAR A IN/EXCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Com o apagamento dos processos históricos que antes contribuíam fortemente para o reconhecimento do excluído e do incluído, sobram as condições frágeis do presente para podermos olhar, sempre de forma provisória, para aqueles que vivem sob a tensão da in/exclusão. (LOPES *et al.*, 2010, p.8)

Escolho a epígrafe da presente seção, intentando mostrar a forma de construir reflexões acerca do processo de inclusão na atualidade. Para isso, tomo emprestado do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI), mais especificamente em pesquisas de Fabris (2011) e Lopes (2009; 2010), o conceito de *in/exclusão*, em um movimento de compreensão da inclusão como um *imperativo* de Estado neoliberal.

Para pensar a inclusão como um imperativo que a todos se impõe na contemporaneidade, torna-se importante referir tal conceito “está em plena sintonia com as emergências do presente, ou seja, com a ordem discursiva do presente” (LOPES; FABRIS, 2013, p.19). Seguindo por esta argumentação, entendo que para analisar a inclusão contemporânea não basta somente pensar no presente, mas antes pensar nas condições de sua emergência, necessitando de uma “consciência histórica da situação presente” (FOUCAULT, 1995, p.232).

Não tenho por objetivo aqui fazer uma “volta ao passado”, mas sim trazer algumas considerações que me ajudem a pensar a temática de estudo nos dias de hoje. E sobre essas considerações, destaco uma breve retomada aos conceitos de exclusão¹² e inclusão, utilizando alguns deslocamentos de ambos para ampliar o campo analítico, podendo assim problematizar as discussões que envolvem a *in/exclusão* no presente.

Para dar conta disto, tentarei lançar-me brevemente sobre a história das práticas de *in/exclusão*, aparando a discussão em três exemplos discutidos por Michel Foucault (2002; 2008) a *lepra*, a *peste* e a *varíola*. Assim como Lockmann (2010) ao fazer este movimento analítico pretendo me desvincular de discursos de

¹² Ainda, cabe referir, que entendo por exclusão, amparada por Lopes *et al* (2010, p. 5), como a “ação de afastar; exceção, fim”, ou seja, exclusão é tida como noção de afastamento, na ação de excluir o outro.

aceitação e de tolerância e “apontar para a intencionalidade política de organização social que os processos de inclusão colocam em funcionamento” (p. 33).

A lepra ou práticas de exclusão dos leprosos ocorridas durante a Idade Média vinculam-se ao processo de exclusão (FOUCAULT, 2002, p.57), por esta ser considerada uma ameaça à ordem pública da cidade. Por tal fato, os sujeitos leprosos eram retirados do convívio social sendo mantidos afastados da cidade. Essa ação de manter afastados os sujeitos doentes “estavam relacionadas com as formas de governo desenvolvidas na época e também a falta de um saber sobre esses sujeitos, suas doenças, suas anomalias” (LOCKMANN, 2010, P.34).

A exclusão pela lepra se constitui como uma prática social, que visava segregar, distanciar, uma maneira de exercer o poder sobre os sujeitos através dos mecanismos de exclusão. Na aula do curso *Os Anormais* (1974; 1975) Foucault afirma que este modelo dos leprosos – expulsar para purificar a cidade – acabou desaparecendo em meados do século XVII e início do XVIII.

Foi a partir do problema da peste, que outro modelo parece ter sido reativado. Há uma substituição no modo de controle exercido naquela época, entrando-se em uma noção de inclusão do pestífero. Para melhor explicar tal substituição, Foucault (2002) analisa como se instituiu a quarentena de uma cidade, quando a peste era declarada.

No modelo da peste, vê-se uma nova tecnologia de poder – o disciplinar – que visa agir de outra forma sobre o sujeito. Trata-se nesses casos de colocar em ação um aparato de mecanismos e estratégias de controle e vigilância permanente sobre as ações dos indivíduos. Assim se “quadrilhar literalmente as regiões, as cidades no interior das quais existe a peste, com uma regulamentação de quando as pessoas podem sair, como, que horas [...] que tipo de alimentação [...]”(FOUCAULT 2008, p.14), o que vai delinear os mecanismos utilizados para controlar os indivíduos. Um controle que não permite que nada escape a sua vigilância, que não se trata de expulsar, trata-se de “estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças e presenças controladas” (FOUCAULT, 2002, p.57).

No curso *segurança, território, população* (1978) Foucault avança em suas análises e entra no tema da varíola, da variolização e da vacinação. Essa foi uma enfermidade de ampla contaminação no séc. XVIII, com uma probabilidade de contágio muito grande. Sendo uma doença endêmico – epidêmica, como chama o autor, tendo práticas de variolização e posteriormente de vacinação, foi responsável

por colocar em operação o fenômeno em termos de cálculos de probabilidade, a partir do saber estatístico da época.

A partir dos exemplos da varíola e da variolização no século XVIII, Foucault trata das taxas elevadas de mortalidade, de incidência da doença em determinados grupos, a partir de certos cálculos de probabilidade, estatisticamente – sendo a matemática o primeiro suporte para essa técnica de seguridade. Destaca também, na aula de 25 de janeiro de 1978, a “necessidade de desmembrar as condições que delimitam a normalidade e que definem as normalidades mais desfavoráveis e desviantes em relação à distribuição normal” (LOPES, 2009, p.117).

O que começa a aparecer com as estratégias de controle da varíola não remete ao controle individual, sob o corpo de cada indivíduo, mas sim se direcionam ao corpo coletivo, a uma população. Passa-se a desenvolver mecanismos de segurança, que operando sobre a população, entra no que Foucault passou a chamar de *biopoder*, ou seja, poder sobre a vida, que visa “fazer viver” e “deixar morrer”.

O campo de intervenção dessa nova tecnologia de poder não se dá no corpo individual, mas agora se volta para os fenômenos coletivos, populacionais. Dessa forma, podemos visualizar três momentos históricos, que por sua vez distintos – a soberania, a disciplina, a seguridade- que operam de modos igualmente distintos, pelo poder soberano, poder disciplinar e por fim pelo *biopoder*.

Há uma nova lógica do poder, não excludente, repressivo, negativo, como ocorrido no poder soberano, entretanto têm-se, com os poderes disciplinares e o *biopoder*, aquele “que fabrica um poder que observa um poder que sabe, que [...] se multiplica a partir de seus próprios efeitos” (FOUCAULT, 2002, p.60). Passe-se, então, a um tipo de poder que age por inclusão, por distribuição de acordo com individualidades diferenciais.

A discussão sobre esses deslocamentos dos usos das palavras inclusão e exclusão, propostos por Foucault, mostra-nos como a noção de exclusão (ação de afastar), ganha outro sentido, no qual os indesejados, os doentes, os perigosos, os desviantes, os anormais passaram a ser vistos como alguém a recuperar, ou seja, alguém merecedor dos investimentos do Estado (LOPES, RECH, 2013). Nessa esteira, a inclusão estabeleceu-se como uma forma produtiva e econômica de gerenciamento do risco provocado pelas anormalidades, operando tanto pela ordem da seguridade (população) como pela ordem da disciplina (corpo individual)

Em uma perspectiva foucaultiana, a inclusão e a exclusão são maneiras de se exercer o poder sobre os homens, assim como argumentado anteriormente, no qual afirma Pinto (1999, p.37), “[...] a exclusão é o poder negativo, punitivo, é aquele poder que, por excelência, marginaliza [...] e a inclusão é o modelo do conhecimento, do exame”. Com base nos argumentos da referida autora, tem-se o entendimento de que se torna perigoso para a sociedade atual a não inclusão dos sujeitos ditos anormais, sendo a inclusão pela via da normalização, ou seja, “é descrevendo, incessantemente, o anormal, que o discurso chega à noção de normalidade [...]” (PINTO, 1999, p.38).

Sendo assim, o que hoje entendemos por inclusão tem “bagagens” do século XVIII, bem como modos de normalização criados no século XIX, no qual a intencionalidade em jogo volta-se à política de organização social. A inclusão foi se constituindo mediante diferentes práticas sociais que visavam conhecer e controlar os sujeitos doentes, indesejáveis, anormais, a fim de garantir um projeto de controle e de ordem. Assim como visto no caso da peste, nos dias de hoje o que vem se configurando é “a necessidade de gerenciar os riscos que a anormalidade causa à população” (LOCKMANN, 2010, p.41).

Partindo dessa noção, penso as políticas de inclusão como “manifestações da governamentalização do Estado” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 9). Ao incluir o outro, o estranho, o anormal na sociedade e nos processos de escolarização, faz-se um movimento de torná-los observáveis, explicáveis e governáveis.

Sendo assim, vejo como possível perceber que as referidas políticas operam como uma importante estratégia da *governamentalidade*, na qual vem desenvolvendo diferentes ações para conduzir a vida dos sujeitos, com o objetivo de controle do risco social (HATTGE, 2007). Assim como refere Lopes e Fabris (2013) tencionar a inclusão inscreve-se na problematização do *governo* e da *governamentalidade*.

Sobre o conceito de *governamentalidade*, Michel Foucault aborda, na aula de 1º de fevereiro de 1978, no curso *Segurança, território, população*, suas considerações e de como a vem compreendendo. Em suas palavras, esta noção pode ser entendida como um:

[...] conjunto construído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica do poder, [...] que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2008, p. 143)

Com esta compreensão construída, não trato o conceito às práticas de governo de Estado, mas sim, como uma forma de agir sobre as ações dos sujeitos. Por *governamentalidade* pode ser entendido “o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle, normalização e moldagem* das condutas das pessoas” (FIMYAR, 2009, p.38- grifos da autora)

Visando à condução das condutas, tomo o conceito de governo “para designar todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros [...]” (VEIGA-NETO, 2007, P.6). Neste ponto, encontra-se uma distinção conceitual importante entre governo e governo, no qual Veiga-Neto e Lopes (2007, p.6) propõem que: “[...] deixamos a palavra *governo* para designar tudo o que diz respeito às instâncias do Estado e *governo* para designar todo o conjunto das ações [...] que objetivam conduzir ou estruturar ações”.

No sentido de estarem sob evidência, as condutas e o campo de ações dos sujeitos, em um intuito de preservação e promoção da própria vida, ou seja, de regulação e regulamentação da população, gerenciando assim os riscos sociais, entro diretamente no conceito de *biopolítica*. Foucault utiliza-se desta noção para designar todo o conjunto de ações políticas, surgidas no século XVIII, cujo objetivo “é racionalizar a prática governamental que toma por objeto a população humana, no sentido de garantir a sua melhor existência, considerando-a como um organismo vivo” (VEIGA-NETO, 2011, p.7), dependente de alguns conhecimentos tais como os biológicos, os demográficos, os estatísticos, etc. Estes conhecimentos servem como uma espécie de cálculo futuro, nos quais as probabilidades de regularidades e irregularidades são mensuradas.

Sendo assim, compreende-se a *biopolítica* voltada para a regularização da vida, relacionada com relações de poder, o *biopoder*, uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, ou seja, poder sobre a vida, que visa “fazer viver” (FOUCAULT, 1999). Essa técnica de poder, diferentemente do poder disciplinar (que tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que esta se refere a corpos

individuais) se dirige à multiplicidade dos homens quanto uma massa global por “processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.” (FOUCAULT, 1999, p.289), ou seja, uma tomada de poder massificante, que se volta ao homem-espécie.

A *biopolítica* lida com a população, com um novo corpo que começa a aparecer em meados do século XVIII, um corpo múltiplo, com inúmeras cabeças, se dirigindo, em suma, aos “acontecimentos aleatórios que ocorrem em uma população” (FOUCAULT, 1999, P. 293). No curso *Segurança, território, população* ministrado nos anos de 1977/1978, curso este já referido, Foucault preocupou-se em analisar a emergência da população, bem como suas formas de regulação, ampliando a compreensão da *biopolítica*, colocando-a em uma dimensão das “artes de governar”. Na aula de 11 de janeiro de 1978, o autor vai colocar que sua preocupação se dá com a questão do *biopoder*, e de como “os mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa estratégia política, numa estratégia geral do poder (FOUCAULT, 2008, p.3)”.

Munida pelas ferramentas da *governamentalidade*, pelo viés da *biopolítica*, discuto a ideia de *in/exclusão*, tomando-a pela compreensão de que por meio de diversas intervenções, dentre elas a educacional, seu objetivo visa conduzir condutas dos sujeitos e gerenciar suas vidas. Seguindo por essa noção, compreende-se que a criação das políticas de inclusão, por parte do Estado, são políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população (LOPES, 2009).

Nessa esteira argumentativa, os conceitos de *norma* e *normalização* se constituem em ferramentas importantes de análise. A norma é pensada como “[...] um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo”. (EWALD, 2000, p. 86).

A partir dessa noção, evidencia-se que todos os sujeitos estão na norma, os normais e anormais, sendo todos capturados por ela e por meio dos saberes construídos são classificados, ordenados, comparados e distribuídos, tornando-os, assim, governáveis (LOPES, *et al*, 2010). Na aula de 25 de janeiro de 1978 – *Segurança, território, população* – Foucault faz uma distinção entre normação –

ação típica de uma sociedade disciplinar - e normalização – ação típica de uma sociedade de seguridade.

No propósito de realizar um estudo das práticas inclusivas como uma estratégia *biopolítica*, a distinção proposta por Foucault – entre *dispositivos de segurança e norma* e *disciplina* – se tangencia de maneira produtiva. Os dispositivos disciplinares e os de seguridade são diferentes técnicas apontadas na referida aula, no qual aqueles são estratégias que emergem no decorrer do século XVIII para controlar e disciplinar os corpos se tratando “muito mais de uma normação do que de uma normalização” (FOUCAULT, 2008, p.75).

Para as técnicas disciplinares, Foucault chama a atenção para que o que vem primeiro é a norma, antes do normal e do anormal. A normalização disciplinar se preocupa em colocar primeiro um modelo, construído em função de certos resultados, e a técnica disciplinar se deteria em tornar os sujeitos – nos seus atos, gestos, ou seja, seus corpos – conforme esse modelo.

Na normalização regulamentadora – em termos biopolíticos – em relação com os dispositivos de segurança, Foucault afirma que este seria um *processo de normalização*. Para a sociedade da seguridade, do controle, essa normalização regulamentadora é que faz operar a norma, regulamentando o corpo-espécie da população, “a partir de um jogo entre liberdade e segurança” (LOCKMANN, 2013, p.135).

Sendo assim, diferentemente das técnicas disciplinares, na de seguridade o sistema consiste na identificação do normal e do anormal, ou seja, das “curvas de normalidade” (LOPES, 2009). Na normalização regulamentadora o fluxo se configura em: primeiro lugar o estudo das normalidades; identificação das diferentes curvas de normalidade; identificação do normal e anormal, e por fim, a fixação da norma. Nas operações de normalização o importante “é fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionar umas em relação às outras e fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008, p.83).

Portanto, para dar conta do objetivo de regular a vida da população, nota-se que a inclusão “aproxima os sujeitos da sociedade para constituí-los como uma população que tem suas regularidades, seus riscos próprios, suas ameaças, mas que estando perto, e conhecida, pode ser controlada e governada” (LOPES, *et al*, 2010, p.13). E através dos conceitos de *governamentalidade*, pelo viés da *biopolítica*, que podemos pensar e problematizar a inclusão deste modo, entendendo-a

como uma das intervenções populacionais que visa conduzir as condutas dos sujeitos e gerenciando suas vidas.

Compreende-se, então, a criação das políticas de inclusão, por parte do Estado, como políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população. A última década do século XX e início do século XXI foram marcados pelo “boom” da inclusão, ou seja, são marcadas pelas ações do Estado, no qual este assume que todos devem estar incluídos. Nas diferentes políticas e práticas se buscou atingir “aqueles que necessitam equiparar condições de vida para que possam mudar sua condição de participação social e econômica” (LOPES, *et al*, 2010, p. 5).

Ao evidenciar este interesse do Estado na população, Foucault (2008) sublinha a necessidade de se governar racionalmente, sendo na atualidade a racionalidade política denominada de Neoliberalismo. O princípio desta racionalidade passa a ser a competição, no qual: “a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189).

Seguindo nessa perspectiva, passo a compreender que tal racionalidade tem por característica pautar as formas de vida dos sujeitos contemporâneos pelo viés econômico. Essa racionalidade é entendida, também, como um conjunto de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais pautadas pelo princípio do mercado e da autorreflexão, e que os processos de ensino – aprendizagem devam ser permanentes (LOPES, 2009).

Na lógica neoliberal estão em funcionamento algumas regras, que nos posicionam dentro de uma rede de saberes, bem como criam e preservam o interesse de cada um, para que o sujeito possa se manter em redes sociais e de mercado. Como salienta Lopes (2009) todos nós estamos de uma maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras que nos levam a permanecer no jogo econômico do neoliberalismo.

A autora destaca ainda duas grandes regras que operam no jogo dessa racionalidade. A primeira é manter-se sempre em atividade, ou seja, que ninguém pare ou fique de fora “nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado” (LOPES, 2009, p.155), garantindo assim, que todos ou um número significativo de sujeitos sejam beneficiados pelas inúmeras ações de Estado e de mercado. A segunda regra é de que todos estejam incluídos, mas em diferentes níveis de

participação, havendo três condições de participação: “ser educado em direção a entrar no jogo; permanecer no jogo (permanecer incluído); desejar permanecer no jogo”. (2009, p. 155).

Com isso, passo ao entendimento de que a governamentalidade neoliberal “é a racionalidade que vai operar e acionar o imperativo da inclusão” (LOPES; FABIRS, 2013, P.82), incluindo todos os sujeitos, em ações educacionais, no mercado de trabalho ou na sociedade como um todo, no qual este imperativo vem operando com objetivos definidos, dentre eles, garantir a segurança da população por meio da gerência dos riscos produzidos para sociedade. O pensamento anterior contribui, dessa forma, para a compreensão de que o imperativo da inclusão coloca em movimento distintas práticas, que objetivam construir uma série de saberes sobre a população, sobre suas doenças, regularidades e irregularidades, para assim, poder intervir, de modo a governar todas as camadas da população.

Hoje, quando se evidencia que todos estão sob conhecimento do Estado, nos quais há diferentes políticas e programas assistenciais¹³ que pretendem atingir a parcela da população que são entendidas sob risco, as noções de exclusão e inclusão parecem se borrar. Em Lopes *et al* (2010) se destaca que os sujeitos antes tidos na posição de exclusão hoje integram a sociedade em diferentes níveis de participação, que “diante de tal participação por gradientes de inclusão, torna-se difícil utilizar a caracterização de incluído e de excluído de forma separada” e ainda, dizem as autoras “[...] qualquer sujeito dentro de seu nível de participação poderá, a todo momento, estar incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas” (p. 5- 6)

Sendo assim, o movimento da *in/exclusão* vem sendo utilizado na tentativa de desnaturalizar a compreensão do conceito de inclusão com um ponto de chegada, como uma situação permanente. A *in/exclusão* surge, no tencionamento das palavras inclusão e exclusão, do entendimento de que ambos os conceitos fazem parte da mesma lógica, no qual um passa a ganhar sentido a partir do outro.

Fabris (2011, p.9) corrobora para esse entendimento, destacando que “a partir dessa visão, passamos a compreender a inclusão como um processo complexo que não existe sem o seu outro lado, o da exclusão”. Todos podem ser

¹³ Para melhor detalhamento de políticas assistenciais nos textos “Inclusão e Biopolítica” de Maura Corcini Lopes e colaboradores (2010) e “Inclusão, biopolítica e educação” de Maura Corcini Lopes e Tatiana Rech (2013) encontra-se um panorama de tais políticas e análises significativas destas.

excluídos de algumas situações e incluídos em outras, não existindo uma inclusão ou exclusão completa e permanente.

Ancorada por argumentações e conceitos até aqui delineados, assumo a noção de *in/exclusão* em minha pesquisa, não tratando a inclusão em polos dicotômicos, entendo que a inclusão e exclusão nutrem-se de situações de trocas recíprocas, sendo uma dependente da outra para existir e cambiar posições na contemporaneidade (LOPES, FRABRIS, 2013).

Na esteira conceitual utilizada nesse trabalho, argumento a inclusão em um lugar de *imperativo de Estado*, que a torna um princípio categórico, que a todos se impõe, “[...] em todas as formas de vida, sem exceção” (LOPES, *et al*, 2010, p. 7). Defendo a ideia de que todos nós estamos vivendo sob este imperativo, seja da ordem legal quanto moral, pela ação de um Estado governamentalizado pela racionalidade neoliberal, entendendo esse imperativo como uma invenção de um tempo moderno, e que ganha maior destaque na contemporaneidade (LOPES, FABRIS, 2013).

Por fim, a seção teve por objetivo estruturar a maneira como passo a compreender a temática da inclusão, tomando-a pela ordem da *in/exclusão*, associada aos diferentes gradientes de participação e inclusão. Tendo discutido a inclusão como princípio de Estado, um imperativo que busca o governo da população, rumo à próxima seção, que se estruturou a partir da análise da *in/exclusão* escolar como estratégia da *governamentalidade biopolítica*, a qual visa, nesse momento, o governo de uma parcela específica da população, ou seja, a população escolarizada.

2.2. IN/EXCLUSÃO ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DA GOVERNAMENTALIDADE BIOPOLÍTICA

Eles – os outros, os indesejáveis, os perigosos, os inadequados, os diferentes, os deficientes, os anormais. Nós – os mesmos, os desejáveis, os adequados, os iguais, os normais. Posições, classificações e invenções de um mundo habitado por um desejo incessante de ordem. (LOPES, *et al*, 2010).

O ‘outro’, o ‘estranho’, o ‘anormal’, o ‘incluído’. Inúmeras foram as denominações inventadas visando dar conta de um contingente de sujeitos que

escapam às posições e às classificações de um mundo habitado por um desejo incessante de ordem. Dentre estas nomeações, utilizo-me da noção de anormal, proposta por Foucault no curso *Os Anormais* – 1974; 1975 – para me remeter aos sujeitos nomeados como “incluídos”, pertencentes a grupos cada vez mais variados e numerosos, “grupos que a Modernidade vem, incansavelmente, inventando e multiplicando, os sindrômicos, os deficientes, os monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estanhos, os “outros”, os miseráveis [...]”. (VEIGA-NETO, 2001, p.105).

Para Foucault, esse variado grupo ao qual se denominou de os anormais formou-se “a partir de três elementos, três figuras, dentro dos quais, pouco a pouco, o problema da anomalia vai se colocar”. (FOUCAULT, 2002, p.69). Essas três figuras abordadas pelo autor são: “O monstro humano”, “o indivíduo a ser corrigido” e o “onanista/masturbador”.

A primeira figura estudada, a do monstro humano, se dá no contexto da lei, em uma noção jurídica. Nesse sentido, o monstro humano se constitui não apenas em uma violação das leis da sociedade, mas em uma violação das leis da natureza. O monstro é um misto: é a mistura de duas espécies, é o misto de dois indivíduos, o misto de dois sexos, um misto de vida e de morte. (FOUCAULT, 2002, p.79).

A monstruosidade é, portanto, uma irregularidade natural. A partir do século XIX, passou-se a noção de monstruosidade-jurídica, para uma monstruosidade-moral. A monstruosidade da natureza, da desordem da espécie passa para a ordem do comportamento, da criminalidade, sendo agora, o criminoso um monstro, um perigo social.

A outra figura apresentada na obra referida é o masturbador, uma figura até então nova no século XIX, no qual o campo de aparecimento é a família. A sexualidade será, neste caso, a origem das anormalidades, das doenças que possam apresentar as crianças e os adultos.

Por fim, trago o indivíduo a ser corrigido. Essa figura surge nos séculos XVII e XVIII, tendo como campo de aparecimento a família, a escola, a oficina, a rua, o bairro, etc. Diferentemente do monstro, que é uma exceção, o indivíduo a ser corrigido é um fenômeno corrente, sendo regular em sua irregularidade (FOUCAULT, 2002).

A incorrigibilidade passa então a definir o indivíduo a ser corrigido, o que requer certo número de intervenções, ou seja, uma “tecnologia de reeducação”. (FOUCAULT, 2002, p.73). O autor afirma que, dentro disto, o indivíduo a ser corrigido está no “jogo entre incorrigibilidade e a corrigibilidade”, sendo encontrado mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal, um “incorrigível que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção”. (p.73).

Recorro a estas noções para pensar a figura do anormal como um sujeito “incluído”, um sujeito desviante da norma, “o refugo enfim” (VEIGA-NETO, 2001, p. 105). O “refugo” que mediante as políticas de inclusão adentram os muros escolares, tomando o sentido de *in/exclusão* – no qual ninguém é totalmente incluído ou excluído, experimenta-se posições e situações – devem ter o direito ao ingresso e a permanência no ensino regular assegurado.

Nesse ponto penso na escolarização dos sujeitos tidos como anormais como uma entrada “das características biológicas (e sociais) numa estratégia política, numa estratégia geral do poder” (FOUCAULT, 2008, P.3), ou seja, passo a compreender a inclusão educacional como uma forma econômica de poder, pensada por meio de dispositivos de segurança. A partir disso, acredito ser possível falar em inclusão escolar como uma estratégia da *governamentalidade biopolítica*, que desenvolve diferentes práticas para conduzir a vida dos sujeitos, garantindo assim a ordem e potencializando a vida destes na escola dita regular.

Ainda que possa ser vista nos moldes disciplinares, ou seja, que intervém nos corpos dos indivíduos, a escola, afirma Lockmann (2013, p135) “passa a ser também um operador eficaz na sociedade de seguridade, produzindo efeitos sobre a coletividade”, sendo possível perceber uma forma de governo, que age tanto sobre o indivíduo quanto sobre a população. Para este fim, tendo uma ênfase nos processos de normalização, vemos que a obrigatoriedade da escolarização “para todos” se configura em “um regime de verdade poderoso da modernidade, que assegura esse espaço escolar para toda a população” (FABRIS, 2011, p.3).

Assim sendo, a escola, como uma instituição de sequestro, que agindo sobre os dois domínios, o individual - em um nível micropolítico – e o coletivo – nível macropolítico – opera em articulação entre esses campos da ação de poder. (LOCKMANN, 2013, p.131). Essa articulação se funde em uma intervenção sobre o sujeito, no nível de seu corpo e conduta, sendo uma condição fundamental para que

se alcance o governo da população que se quer normalizar e regulamentar, ou seja, se age sobre o sujeito aluno para gerar-se um efeito sobre o coletivo.

Em um cenário contemporâneo, constituído por uma comunidade de alunos “estranhos”, “indesejados”, “anormais”, “incluídos”, surge a pergunta: *o que fazer com eles?* Fabris (2011) chama a atenção para a questão, afirmando que esta é uma indagação cada vez mais intensa na atualidade, exigindo de profissionais da educação outros “olhares” acerca destes sujeitos.

Esse grupo de alunos, antes posicionados como não produtivos na sociedade, tornando-se um grupo de risco, passaram a entrar na ordem do conhecimento, da aproximação e do *governo*, como nas palavras de Lopes *et al* (2010, p.9) “incluir, aproximar, conhecer, diferenciar, classificar, normalizar, gerenciar, prevenir, intervir. Enfim, governar”. Sendo assim, quando escolarizados, tais sujeitos passaram a um constante processo de comparabilidade, sendo afastados ou aproximados de uma média considerada normal, “dentro de gradientes de normalidades” (p.11).

A média surge com as práticas de classificação e ordenação, “construindo-se conhecimentos sobre esses sujeitos, que passam a ser sujeitados à vigilância e ao controle” (ARNOLD, 2006, p.95). É a partir da norma, produzida no campo da educação, que padrões são estabelecidos, identificando os que estão mais próximos ou afastados da média escolar.

Nesse sentido, a norma age sobre os indivíduos à medida que são reconhecidos enquanto grupo. Ela individualiza e compara ao mesmo tempo (ARNOLD, 2006). Nesse viés se produz a díade normal-anormal, produção essa que parte da relação do grupo consigo mesmo, no qual o “normal depende do anormal para a sua própria satisfação, tranquilidade e singularidade, o anormal depende do normal para sua própria segurança e sobrevivência”. (VEIGA-NETO, 2001 p. 113).

Assim, vê-se o fortalecimento da argumentação acerca do processo de *in/exclusão escolar* como uma estratégia da *governamentalidade biopolítica*. A escola, com suas práticas e funcionamento, coloca em operação estratégias para o “cuidado com a população”, extraindo dos sujeitos anormais o máximo de saberes, visando sua regulação e controle. Seguindo pelos estudos foucaultianos, vemos que com o *biopoder* – com estratégias *biopolíticas* – a norma se faz um conceito de grande importância, pois esta classifica e distribui os indivíduos, controlando as anormalidades existentes (FOUCAULT, 2002).

Dessa forma, a inclusão educacional pode ser compreendida como “um poderoso e efetivo dispositivo *biopolítico* a serviço da segurança das populações” (LOPES; VEIGA-NETO, 2007, p. 949). Com isso, temos na escola um poderoso espaço de serviço da *biopolítica*– dos dispositivos de segurança – visando um “bem viver” ou um “melhor viver”, no qual este se constitui em um espaço social privilegiado de gestão do risco social, no qual dentro desta instituição, os sujeitos ditos incluídos serão gerenciados, administrados, sendo mantidos sobre controle e vigilância (LOPES, 2009, p.193), contribuindo para o coletivo, para a sociedade, para a população.

Portanto, ao propor analisar trajetórias escolares dos sujeitos alunos ‘incluídos’ em turmas regulares, em uma escola pública de Porto Alegre/RS, passo a compreender essas trajetórias pelo movimento da *in/exclusão*, marcada e atravessada pela racionalidade política atual, denominada de neoliberal, fundamentada pela estratégia da *governamentalidade biopolítica*. Precisa-se fazer com que os anormais se adaptem à população escolarizada, e esta população com tais sujeitos. Precisa-se fazer, em tempos contemporâneos, com que a população escolar viva e conviva melhor, pois os anormais, os “incluídos” estão aí.

Para tanto, esse estudo ganha forma, contorno e embasamento pela pergunta de Fabris (2011) “*O que fazer com eles?*” O que fazer para que melhor se viva na escola contemporânea dita inclusiva? De que modo às trajetórias escolares de alunos ‘incluídos’ é construída, visando esse “bem viver”?¹⁴ É por estas indagações e argumentações que sigo pelas linhas futuras da dissertação, incursionando, a cada parada, pelos caminhos da *in/exclusão*.

¹⁴Essas se constituem em indagações surgidas a partir do referencial teórico, não se constituindo como perguntas de pesquisa. São indagações que contribuem para as problematizações trazidas na dissertação, envoltas nas discussões teóricas apresentadas.

3. SEGUNDA PARADA: O ACESSO

Nomeio o capítulo como minha segunda parada, chamando-o de acesso, por entendê-lo como um organizador de caminhos e trajetos tomados no percurso da investigação. Primeiramente olho para escola contemporânea dita inclusiva, problematizando este espaço e as formas de (re) estruturação para receber os ditos incluídos, pensando em suas funções e compromissos na atualidade.

Posteriormente, também realizei uma breve apresentação da escola sede de investigação, trazendo ao leitor as maneiras pensadas e articuladas neste espaço para o acesso dos alunos “incluídos” em suas práticas, em sua rotina. Por fim, destaco como conduzi o meu acesso à escola, como me deparei com os documentos que se transformaram em *corpus empírico*, e da maneira de lê-los e analisá-los (re) constituindo, desse modo, as trajetórias escolares dos alunos aqui estudados.

3.1 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA DITA INCLUSIVA

A escola como um espaço legítimo da educação de crianças e jovens, constituída na modernidade, ainda apresenta esse compromisso e função na atualidade, no qual Veiga - Neto (2007) explica que esta pode ser pensada como uma instituição de sequestro¹⁵ por onde todos devem passar. Para isso, a escola “encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna” (p. 101).

A escola vista e entendida como uma maquinaria capaz de constituir subjetividades para as formas de vida sociais foi, e continua sendo, a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo e um tipo de sujeito – o moderno (VEIGA-NETO, 2007, p.99). Nesse sentido, compreendo a razão de que ir

¹⁵Instituição de sequestro é apresentada por Foucault (2002) como tendo funções de controle da vida dos indivíduos através de extração máxima do seu tempo, controlando seus corpos para que se tornem corpos produtivos, tendo o poder de exercer a produção de saberes sobre os indivíduos e submetê-los às práticas de observação contínua. Veiga - Neto (2011) afirma que a escola, mais que a prisão e o quartel, foi decisiva para a constituição das sociedades disciplinares.

à escola passou a ser uma obrigatoriedade, constituída em “um regime de verdade poderoso da modernidade que assegura esse espaço escolar para toda a população” (FABRIS, 2011, p.3). A institucionalização da educação nas escolas foi uma das invenções da modernidade que mais tem contribuído para que a população seja educada desde a mais tenra idade e para que políticas de Estado se estabeleçam como princípios de organização da vida em sociedade.

Em um quadro de múltiplas transformações sociais e políticas sofridas nas últimas décadas, a infância “anormal” tornou-se um objeto do olhar do Estado, que em uma vontade e necessidade de saber e poder sobre ela, a institucionalizou na escola regular, tornando-a um objeto do domínio de ação governamental (SILVA; MELLO, 2013). Diante desse quadro a escola regular contemporânea passou a se constituir em um espaço dito inclusivo, em um processo de alargamento de suas funções, em vista de dar conta de sujeitos antes não visibilizados e escolarizados. Mediante as políticas de inclusão, os indivíduos deficientes, com transtornos globais de desenvolvimento, os abrigados, dentre outros, passaram a ocupar os “bancos” escolares e a exigir deste espaço social outras formas de existência.

A inclusão como um imperativo, que se impõe como uma grande verdade atual necessita de normativas para que “todos” possam ser incluídos, tendo as políticas educacionais das últimas décadas, o compromisso e a vontade de uma “racionalidade neoliberal de governar para uma sociedade inclusiva” (MENEZES, 2011, p.35). A política educacional no Brasil tem na Declaração Mundial de Educação para todos (1990), e na Declaração de Salamanca (1994), o marco referencial da proposta e fundamentos da Educação Inclusiva no país. A inclusão escolar é um movimento de abrangência das camadas populacionais antes não tomadas como alvo do saber/poder e do governo pelo Estado e pela Educação, visando incluir no sistema educacional brasileiro sujeitos em situação de exclusão, seja pela condição social, física, cognitiva etc.

Dentre os movimentos políticos e organizacionais da educação inclusiva no Brasil, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), estabelece que os Estados devam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, garantindo que as pessoas portadoras de alguma deficiência não sejam excluídas do sistema educacional. Ainda, esse mesmo documento, destaca que para as crianças e jovens com deficiência, seja garantido o acesso e permanência no Ensino Fundamental gratuito e de qualidade e que estes

sujeitos tenham as mesmas condições de escolarização que as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL/MEC, 2008).

Nessa vertente, Traversini (2012) chama a atenção para o alargamento das funções da escola contemporânea ao tornar-se inclusiva, no qual outras invenções para as relações de ensino/aprendizagem estão sendo criadas e organizadas. A escola, então compreendida como uma invenção para dar conta das demandas da modernidade, não está apenas “[...] afinada com a racionalidade política moderna, mas também se coloca a serviço dessa racionalidade política, e por consequência, da própria modernidade” (VEIGA-NETO; TRAVERSINI, 2009, p.16), constituindo-se em um dos centros para a normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações.

Neste instante vejo como potencializador para as discussões aqui apresentadas uma breve reflexão sobre a contemporaneidade, encontrando em Bauman (2001) um dos aportes possíveis. A partir deste autor, que coloca as formas de vida de hoje sob a metáfora dos sólidos e dos líquidos, somos levados a pensar nas transformações rápidas e mutantes do tempo nos quais vivemos. Segundo o autor “[...] os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluídos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo” (BAUMAN, 2001, p. 8). Com a metáfora da liquidez, Bauman (2001) afirma que os sólidos apresentam dimensões claras e firmes, e os fluídos estão em constante transformação.

A referida metáfora passa, então, a ser utilizada para se compreender a instabilidade que a sociedade atual vem atravessando, pois conforme justifica o autor, os fluídos não fixam o espaço, nem prendem o tempo, se movendo com facilidade. Eles ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘borrifam’, ‘pingam’, ‘são filtrados’, ‘destilados’, como bem coloca Costa (2009), ao mencionar e reflexionar sobre o pensamento do filósofo.

Seguindo a análise sobre a noção de contemporaneidade, Saraiva e Veiga - Neto (2009) contribuem para essa reflexão, afirmando que desde o fim do século XX viemos passando por diversas mudanças, rápidas e profundas no que tange o social, o econômico, o cultural e o educacional. De tal modo, nas palavras dos autores, eles dizem que a metáfora da liquidez pode assim: “[...] funcionar como matriz de fundo, para refinarmos nossos entendimentos acerca do que hoje está acontecendo no mundo da educação. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009, p. 188).

Com as diferentes transformações ocorridas nos últimos anos, um terreno de incertezas e muitas perguntas surgem, e a noção de uma suposta “crise” educacional nos remete, em certa medida, a algo que em algum momento era estável e seguro, e que nos dias atuais entrou em colapso, desestabilizando as certezas que acompanhavam os sujeitos da educação (VEIGA-NETO, 2003). O autor, em suas argumentações, nos desafia a pensar sobre esse sentimento de crise, que vem acompanhado da percepção da escola como em descompasso com a sociedade atual.

O desencaixar da escola contemporânea com os tempos atuais, diz Traversini (2012), parece ser percebido pela crise dos dois eixos que a disciplina movimenta, pelos “corpos que não param” e pelos conteúdos que não interessam. Ainda, pelos apontamentos trazidos por Traversini (2012), vê-se um deslocamento nas racionalidades, que torna a disciplinaridade e os modos de subjetivação centrados na docilidade como insuficientes, sendo “[...] o funcionamento da disciplinaridade e produção do sujeito dócil uma das condições que nos faz ver a escola fora das “caixas” de seu tempo” (TRAVERSINI, 2012, p. 176).

Com base nas argumentações acima, vemos ainda na supracitada autora (2012) os desafios que parecem estar presentes para essa escola dita inclusiva, se evidenciado a necessidade e a manutenção deste espaço como um lugar de ensino e aprendizagem de conhecimentos “[...] trazendo ao centro as preocupações com o planejamento e a seleção de conteúdos, ações que pouco parecem interessar à sociedade de controle” (TRAVERSINI, 2012, p. 182). Contudo, nesse “enredo” de funções e desafios, a escola não está fora de lugar na relação com a sociedade: “Essa forma desencaixada é o próprio encaixe” afirma Traversini (2012, p. 175).

Provindo destas discussões, sobre o espaço escolar contemporâneo com foco nos processos inclusivos, pensar na e sobre a escola que temos e os alunos que produzimos com as práticas desenvolvidas torna-se significativamente produtivo quando o assunto é inclusão. Partindo da premissa de que ser aluno, como destaca José G. Sacristán (2005) e Xavier (2003) não é uma condição natural, mas sim cultural, que necessita de ensinamentos, portanto, tem a escola o compromisso com esta constituição.

Tendo nas tecnologias de dominação – controle externo das condutas- e as tecnologias do eu – autocontrole – os responsáveis pela construção das crianças e jovens enquanto alunos, vê-se essas tecnologias, articuladas, produzindo o sujeito

aluno de uma determinada maneira. Preocupado com a questão do sujeito, Foucault (1995, p.231) teve como objetivo “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, culturalmente, os seres humanos tornaram-se sujeitos”. Esses modos, segundo Foucault (1995, p.231) podem ser distinguidos em três: “modo de investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência”, práticas divisoras, nas quais “o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros” e o “modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito”.

E é nesse último, *modo de subjetivação*, que imprime ao indivíduo a relação consigo mesmo, sendo subjetivação compreendida, como refere Larrosa (1994, p.55), a partir de Foucault, como o “modo no qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo”. Sendo assim, tem o entendimento de que o “sujeito é submetido nas relações (de poder) que estabelece com outros sujeitos e o obrigam assumir determinados comportamentos pela sujeição a determinadas verdades” (MENEZES, 2012, p.5).

A *in/exclusão* de todos no espaço escolar regular vem a produzir o que Menezes (2011) denomina de “subjetividades inclusivas”. Para a autora esse conceito está envolto às ações de comprometimento em que o sujeito passa a ter com ele mesmo e com o outro “[...] subjetividades essas que, pelas técnicas de revelação de si, são sujeitadas na busca da verdade que as constituem” (MENESES, 2011, P.19). Esse conceito passa a ser produtivo para pensarmos nos sujeitos que estão sendo fabricados pela maquinaria escolar, que na operação da *governamentalidade biopolítica*, “produz sujeitos que sejam capazes de participação nas tramas econômicas como consumidores das ofertas do capitalismo e produtores de sua satisfação” (p.172), e ainda, sujeitos que ao tomarem a inclusão como algo natural deseje ingressar e permanecer em suas tramas, tendo condições de participação na vida escolar e em sociedade.

Se a escola é para todos, façamos o possível para que nela todos permaneçam, pois esta, tendo como finalidade fixar indivíduos em aparelhos de normalização, como vemos em Foucault (2007), também funciona como uma agência de seguridade (FABRIS, 2009), produzindo efeitos na e para a coletividade. Ao olhar para a escola como um espaço de produção de sujeitos a partir das normas instituídas e vendo-a como um espaço de normalização, foi possível entender a sua obrigatoriedade, sendo gerida na ênfase disciplinar e na ênfase da seguridade, ou

seja, como refere Veiga- Neto e Lopes (2007, p.957) “o poder disciplinar não está mais sozinho, senão que articulado com o biopoder”.

Envolta neste cenário, questiono-me: de que modo a escola toma para si, em tempos líquidos, a inclusão em suas tramas? Como o processo de escolarização de alunos ditos incluídos se constitui para dar conta destas demandas contemporâneas?¹⁶ Por toda a análise presente nesta seção, passo a apresentar, de modo breve, a instituição que sediou a pesquisa, uma escola dita referência nos processos inclusivos, trazendo ao leitor a contextualização desse espaço, e em seguida, dos modos de “ler” os documentos que lá foram produzidos.

3.2. A ESCOLA SEDE DE INVESTIGAÇÃO

Situada na zona sul de Porto Alegre/RS, a escola municipal, sede desta investigação, é considerada uma instituição de pequeno porte, abrigando 314 alunos divididos em três ciclos de formação¹⁷, dos quais um número significativo apresenta algum tipo de deficiência, tendo no momento da elaboração da pesquisa 35 alunos com laudos médicos, laudos apresentados pelas famílias dos alunos ou pela mantenedora da escola, a Secretaria Municipal de Educação- SMED. (MONTEIRO, 2013). Nota-se, com os números apresentados, a presença significativa de alunos ditos de inclusão fazendo parte dessa instituição.

A escola, desde sua criação, no ano de 1987, vem procurando assegurar, por todos os meios, seu compromisso com uma educação pública de qualidade para todos (PERSCH *et al*, 2006). Apresenta em seu Projeto Político - Pedagógico (PPP) a intenção de assegurar a identidade coletiva, ao mesmo tempo em que confere um objetivo compartilhado com a comunidade escolar, que embora esteja em constante renovação, assume coletivamente seus princípios, efetivados no dia a dia da escola, como refere o seu PPP.

¹⁶Aqui cabe uma ressalva, esses questionamentos apontados não são questões de pesquisa, são indagações que auxiliam na compreensão teórica abordada na seção da dissertação.

¹⁷Os Ciclos de Formação visam respeitar o ritmo, o tempo, as experiências e as características da faixa etária dos alunos, facilitando a continuidade de suas aprendizagens durante os três anos de cada ciclo. I ciclo - crianças de seis, 7 e 8 anos, II ciclo - pré-adolescentes de 9, 10 e 11 anos e III ciclo - adolescentes dos 12 aos 14 anos. Informações retiradas do site <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br>>

Tal fato pode ser atribuído à sua história, que tem traços da luta e conquista de sua comunidade, que através de ações coletivas, conseguiu garantir aos seus filhos uma escola pública nas imediações do bairro. Sendo assim, a história da escola está intimamente ligada à comunidade de que faz parte, tendo na introdução da Proposta Político - Pedagógica (2009, p.3) as marcas desta relação, como vemos no quadro abaixo.

Os princípios que constituem hoje a Proposta Político - Pedagógica da escola foram emergindo no processo de reflexão-ação desenvolvida cotidianamente por alunos, professores e comunidade em geral como explicitação do que se deseja de uma escola pública de qualidade. O projeto político - pedagógico da escola justifica-se por ser uma boa alternativa para assegurar a identidade coletiva, ao mesmo tempo em que confere uma intenção compartilhada com a comunidade escolar, que embora esteja em constante renovação, assume coletivamente seus princípios, efetivados no dia a dia da escola. O PPP justifica-se por constituir um registro de uma construção coletiva. Ele define as metas e os compromissos para a construção de uma escola pública de qualidade para todos.

O currículo da instituição está organizado por Ciclos de Formação da Escola Cidadã desde o ano de 1996, compreendendo os nove anos do Ensino Fundamental, além de uma turma de Educação Infantil. No final de 2005 e no transcorrer de 2006, evidenciou-se um crescente número de alunos com necessidades educativas especiais, alunos com laudos de deficiência mental, transtorno global de desenvolvimento, entre outros, que procuram matrícula na escola. Esses alunos chegam através de transferências de escolas públicas e privadas, bem como de indicação da mantenedora e de outras instituições. A maioria deles frequentou classes especiais por muitos anos ou permaneceu enturmada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, geralmente não ultrapassando a barreira da quarta série.

Com isso, os princípios pedagógicos passaram a ser orientados pela perspectiva da Educação Inclusiva¹⁸. Destaco a seguir estes princípios pedagógicos explicitados no PPP e elaborados com base em discussões com o coletivo que compõe esta escola, ou seja, por professores, alunos e comunidade. (PPP, 2009, p. 11)

¹⁸A Educação Inclusiva volta-se para o ingresso e permanência de sujeitos ditos com necessidades educativas especiais em escolas regulares, sendo garantido ao aluno o atendimento educacional especializado (AEE) durante sua permanência na escola. (BRASIL, 2010)

- Todos os alunos podem aprender;
- Todos os alunos devem permanecer na escola;
- Diferença não é deficiência;
- O trabalho em grupo qualifica a aprendizagem;
- “Aprendizagem e ‘disciplina’ não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes”.

Tais princípios produziram um jeito de ser escola, de construir relações com os alunos alvos de suas práticas, de mudanças nas práticas avaliativas, privilegiando os interesses e necessidades de cada um, como refere Tilton (2006). Portanto, mediante esses princípios pedagógicos, se construiu um jeito de ser escola e de ser aluno, produzindo trajetórias escolares de um modo particular.

A seguir podemos ver alguns dos modos de planejamento e proposta de escolarização de seus alunos, dentro do PPP (2009, p. 22-23).

Planejamento de ações e intervenções dentro dos projetos pedagógicos que contemplem as diferentes modalidades de aprendizagens; avaliação e planejamento das intervenções que resultam em mudanças dentro do projeto político-pedagógico da escola para atender as diferentes necessidades de todos e de cada aluno. Ex.: Projeto de Módulos, o Projeto Movimentando as Diferenças e o Projeto Docência Compartilhada; avaliação da aprendizagem voltada para o processo individual de cada aluno; inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais- com deficiência mental, com transtorno global do desenvolvimento e dos alunos do Laboratório de Aprendizagem- em projetos e programas que valorizem seus saberes, potenciais e experiências; utilização de recursos como a SIR, Laboratório de Aprendizagem, NASCA, Conselho Tutelar e Conselhos Comunitários; inclusão dos alunos da AP, BP e CP em turmas regulares de cada ano ciclo através do Projeto Docência Compartilhada, privilegiando um trabalho de parcerias de todas as disciplinas envolvidas; organização do horário da estagiária (Pedagogia) contemplando a adaptação e o acompanhamento das atividades pedagógicas dos alunos em turmas regulares.

A instituição sede do estudo foi, e ainda continua sendo, “cenário” de diferentes pesquisas, devido ao fato desta ser reconhecida (por seus professores, comunidade e universidade) como uma escola inclusiva, com diferentes estratégias pedagógicas para o acolhimento dos ditos incluídos. Estudos como os de Jaqueline Moll (2000), Beatriz P. Tilton (2003), Lia Schulz (2007), Rosangela Monteiro (2010), são alguns exemplos de Teses e Dissertações lá desenvolvidas.

Além destes trabalhos, também se pôde encontrar pesquisas de professores da UFRGS e de trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação (TCC) e

Especialização (TCE), tais como: Grupo de pesquisa em Educação e Disciplinamento – GPED – que desde 2002 vem analisando o trabalho desenvolvido com alunos incluídos neste espaço, sendo a partir de 2008 as turmas de Docência Compartilhada (DC)¹⁹ alvo de seus estudos. Outras pesquisas como as de Gandin (2009), Piccoli (2011), Garcez (2007), Monteiro (2010), Reis (2012), entre outros, fazem desta escola, como refere Pacheco (2012, p.31), uma escola vivida e pesquisada, na qual “[...] as solicitações para a realização de pesquisas [...], confirmam a efervescência de significações produzidas pelo trabalho diferenciado”.

Além da DC, organizada a partir de 2006, outros projetos anteriores foram inventados, visando dar conta da aprendizagem de seus alunos, principalmente daqueles ditos de “inclusão”. Projetos como “Movimentando as diferenças”, surgiram como uma alternativa que visava romper com a homogeneidade das Turmas de Progressão, turmas nas quais os alunos “incluídos” eram enturmados antes da criação da proposta da Docência Compartilhada.

Com uma breve contextualização do espaço investigativo, podemos perceber um movimento contínuo de desenvolver estratégias, práticas que visam dar conta da aprendizagem dos alunos, não tendo como base apenas a socialização e convívio entre os ditos “normais” e “anormais”. Ao que me parece, a garantia de acesso, de permanência e de aprendizagem de todos os seus alunos estejam compondo seus objetivos, constituindo-se em uma escola importante de estudo, sendo, dessa forma, um espaço interessante de pesquisa e para a construção dos modos de analisar trajetórias escolares de alunos incluídos no Ensino Fundamental dito regular.

3.3. UMA DAS FORMAS POSSÍVEIS DE CAMINHAR: DOS FAZERES AOS MODOS DE LER A INVESTIGAÇÃO

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de *forma que* sempre têm por base um *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria. (MEYER; PARAISO, 2012, p.15, *grifos das autoras*)

¹⁹ A Docência Compartilhada se constitui em um projeto que visa a enturmação de alunos ditos incluídos em turmas regulares, alunos oriundos das extintas Turmas de Progressão (TPs). A proposta conta com dois professores, um generalista (Pedagogo) e o especialista (áreas de conhecimento), com intento de promover aprendizagens na socialização entre alunos ditos “normais” e “anormais”. (TRAVERSINI, et al, 2012). Encontra-se no quarto capítulo desta dissertação uma apresentação mais detalhada do referido projeto.

A pesquisa situa-se no campo dos Estudos Culturais em Educação, em seu viés pós-estruturalista, como já referido no primeiro capítulo da dissertação. Para o referido Campo não há uma metodologia distinta e única, e que em certa medida, não se definem de modo *à priori*, pois podem ser construídas no percurso da elaboração da pesquisa. Assim evidenciam Meyer e Paraíso (2012), quando afirmam que a metodologia deve ser construída de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto e pelas perguntas elencadas, “[...] como certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações [...]” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.16).

Depois de elaboradas as minhas questões de pesquisa - *de que maneira foi construída a trajetória escolar de alunos ditos de inclusão, estudantes de uma escola da rede municipal de Porto Alegre/RS? De que modo as práticas escolares foram operadas ao longo do trajeto de in/exclusão percorrido pelos alunos analisados, visando o governo e a permanência destes no Ensino Regular? No decorrer de suas trajetórias escolares, como o aluno dito incluído foi narrado e posicionado nos documentos escolares?*- tornou-se necessário pensar e organizar os passos a serem dados de modo a respondê-las, olhando para o material de análise. Com isso, fui buscando as maneiras de percorrer as trajetórias dos alunos estudados, possibilitando-me, desse modo, a análise das práticas envolvidas nesse processo.

Para a produção dos dados empíricos, realizei dois movimentos distintos, a fim de construir as informações referentes às trajetórias dos alunos ditos incluídos, que no ano de 2013 estiveram matriculados no último ano do III Ciclo do Ensino Fundamental. Os sujeitos que comporam a pesquisa totalizam sete alunos, nomeados como sendo de inclusão, uns com laudos médicos como Retardo Mental e Autismos, outros não, mas que apresentavam “defasagem” quanto às aprendizagens referentes ao seu ano/ciclo.

Sendo apresentado o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice A) à equipe diretiva da escola, no dia 18 de abril de 2013, iniciei o trabalho de campo, em vista de realizar um levantamento prévio de documentos referentes aos sujeitos escolhidos para estar na pesquisa.

No tocante ao levantamento de dados, realizei uma entrevista com a equipe diretiva (Diretora, Coordenadora e Orientadora educacional da escola), na qual foi me passado os nomes dos sete alunos que no ano de 2013 estavam em fase de

conclusão do Ensino Fundamental, ou seja, alunos do III ano do III Ciclo de Formação. Após a reunião, já com algumas informações sobre estes sujeitos, fui à análise documental das pastas destes alunos, para fim de obter o mapeamento de documentos e de algumas informações sobre o percurso escolar trilhado por eles.

Na escrita da proposta de dissertação, apresentada à banca examinadora no dia 31 de Julho de 2013, uma tabela com informações concernentes à vida escolar dos alunos, bem como o tipo de deficiência, os espaços e estratégias utilizadas, dentre outros aspectos, foi apresentada. Elenquei um quadro com os sujeitos a serem estudados e as informações contidas nas pastas de cada aluno, acerca de suas trajetórias de escolarização, e que por questões éticas de pesquisa os nomes dos sujeitos foram preservados, sendo utilizadas letras para identificá-los.

ALUNO/SEXO/IDADE	INGRESSO	LAUDO	ENCAMINHAMENTO	MATERIAIS CONTIDOS NAS PASTAS
P – Feminino – 17 anos	2005	Autismo	Sala de integração e recursos (SIR)	Fichas de avaliações trimestrais; fichas de indicadores de aprendizagens; pareceres descritivos; parecer do SIR.
C – masculino – 17 anos	2010	Autismo	Sala de integração e recursos (SIR)	Ficha cadastral; fichas de avaliações trimestrais; fichas de indicadores de aprendizagens; pareceres descritivos.
F – feminino – 17 anos	2009	Retardo Mental	Laboratório de Aprendizagem (LA)	Ficha cadastral; fichas de avaliações trimestrais; fichas de indicadores de aprendizagens; pareceres descritivos; Laudo médico.
A – feminino – 17 anos	2007	Transtorno Global de	SIR e LA	Ficha cadastral; fichas de avaliações

		Desenvolvimento		trimestrais; fichas de indicadores de aprendizagens; pareceres descritivos; parecer do LA; fichas de autoavaliação; fichas de encaminhamento a apoio psicológico.
J – feminino – 15 anos	2005	Vinda de casa lar – não apresenta laudo	LA	Ficha cadastral; fichas de avaliações trimestrais; fichas de indicadores de aprendizagens; pareceres descritivos; parecer do LA.
E – masculino – 17 anos	2003	Retardo Mental	SIR e Mais Educação	Ficha cadastral; fichas de avaliações trimestrais; fichas de indicadores de aprendizagens; pareceres descritivos; laudo médico.
D – masculino – 16 anos	2012	--		Ficha cadastral; fichas de avaliações trimestrais; fichas de indicadores de aprendizagens; pareceres descritivos.

Passada a qualificação do projeto de dissertação, e munida destas informações apresentadas acima, no mês de outubro voltei à instituição da pesquisa para então começar a fazer os “mapas de escolarização” dos sete alunos, como sugerido pela banca. No mês de outubro e novembro, semanalmente, todas as terças-feiras à tarde, me dirigia à escola e, sempre sendo recebida por algum

membro da direção, era encaminhada à sala de reuniões para poder ficar em contato com os materiais.

Da leitura destas pastas, que totalizaram sete – o número de alunos estudados – as informações referentes à vida escolar, foram organizadas em uma *linha do tempo*²⁰, no qual os “mapas de escolarização” foram sendo construídos. Para esta leitura o conceito de narrativa foi utilizado. O referido conceito vincula-se à noção de que as narrativas se constroem no interior de discursos, e que “encadeiam os eventos no tempo, descrevem e posicionam os personagens e atores, estabelecem um cenário, organizam os fatos num enredo ou trama” (SILVA, 2009, p.205). As narrativas não trazem a “verdade”, a história em si, mas sim (re) constroem fatos ocorridos, dando-lhe um significado.

No espaço escolar circulam múltiplas construções narrativas, sejam sobre os alunos, os professores, os modos de ensino/aprendizagem, construindo diferentes modos de ser e de estar na escola. Em diferentes documentos escolares essas “verdades” são narradas e construídas, como nos pareceres avaliativos, nas fichas de encaminhamentos a espaços especializados, nas atas de conselhos de classe, dentre outros, configurando-se como textos que contam partes da vida escolar dos alunos, arquivando informações sobre eles.

Passo a utilizar narrativa como um conceito metodológico que me permite tomar histórias e criar outras, não buscando uma suposta “verdade” nos documentos analisados, mas sim produzir algumas “verdades” para pensar as trajetórias escolares. Com o entendimento de que a linguagem é o meio ao qual “damos sentidos às coisas”, através do qual o significado é produzido [...] (HALL, 1997), compreendo que as narrativas encontradas no material empírico, através da linguagem, (re) constroem as formas de escolarização dos alunos “incluídos”, produzindo-os de uma dada forma.

Com isso, as narrativas permitiram-me ler nos materiais analíticos as práticas que a escola organizou para escolarizar o aluno dito de inclusão, criando condições de permanência para eles no Ensino Regular. Descrições, escritos, falas, que além de narrar e produzir o aluno “incluído” vieram a produzir, igualmente, formas de conhecimento, de avaliação e de normalização dos sujeitos. Classificando os alunos,

²⁰Das linhas do tempo foram organizados sete diagramas, referentes a cada sujeito, visando à apresentação, de um modo resumido, as trajetórias escolares vividas pelos alunos. Esses diagramas estão apresentados no capítulo quatro da dissertação.

construindo narrativas incessantes sobre seus modos de agir e aprender, práticas e saberes foram construídos, atuando sobre a “população (incluída) para fazê-la viver “mais e melhor” (ANRNOLD, 2006, p.43).

Discorrido a forma de leitura do material empírico, e no intuito de tornar a análise dos dados exeqüível intentei definir algumas categorias necessárias tais como, por exemplo, data de nascimento; ano de ingresso na escola estudada; se passou por outra instituição escolar; espaços de apoio pedagógico frequentados, dentro ou fora da escola, dentre outras informações²¹.

Ainda foi feita uma leitura de ficha de encaminhamentos a espaços de apoio e pareceres descritivos, a fim de uma análise de como estes alunos foram sendo narrados ao longo de sua trajetória. Alguns trechos dessas narrativas foram sendo dispostos na *linha do tempo*, para complementar as informações e compor o material empírico investigativo.

Após a referida construção de dados, ainda foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras da instituição, que acompanharam a vida escolar dos sujeitos de pesquisa. As entrevistas foram feitas na escola, atendendo a disponibilidade das professoras em participarem deste momento da pesquisa.

Primeiramente, uma conversa com a professora da sala de Integração e Recursos (SIR) foi realizada, no mês de abril de 2013. Esse momento foi conduzido na própria sala em que os encontros da SIR aconteciam. Já no mês de novembro fiz um encontro com as outras duas professoras, que atendiam esses alunos desde seu ingresso, professoras ditas generalistas e que compõem a Docência Compartilhada na escola. As entrevistas, com duração de aproximadamente 1h e 30 minutos, transcorram de forma tranquila, na qual levei perguntas semiestruturadas para a conversa²², permitindo que a entrevistada falasse sobre qualquer assunto que acreditava ser importante se de referir.

O momento de entrevista é compreendido, amparado nas palavras de Silveira (2002, p. 120), como possibilidade de olhá-las “como eventos discursivos complexos” e ainda: “[...] forjados pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas representações, expectativas que circulam no momento de realização das mesmas e de sua escuta e análise”.

²¹ Foi realizado um recorte temporal das informações referentes à vida escolar dos sujeitos investigados, devido ao fato de que nas pastas destes alunos não havia, ainda, sido arquivado os documentos referentes ao ano letivo de 2013, desse modo não compondo a empiria da pesquisa.

²² Os trechos das entrevistas serão apresentados no capítulo quatro, capítulo das análises dos dados.

Utilizando-se de entrevistas para produção de dados, o pesquisador pode perceber, a partir das narrativas, as experiências, as vivências, as opiniões sobre determinado assunto (SILVEIRA, 2002, p. 139). Ainda valendo-me das análises da referida autora, tomo as entrevistas como uma possibilidade metodológica, na qual se podem compreender os entrevistados como revestidos por experiências culturais, cotidianas, tendo nas suas vozes as narrativas que os atravessam, e o pesquisador “como um ‘analista’ – fazendo falar de novo tais narrativas – relendo - as e reconstituindo-as, e a elas trazendo outros sentidos” (ibidem, p. 140).

As entrevistas com as três professoras foram realizadas na intenção de complementar as informações dispostas nas *linhas do tempo*, a fim de produzir mais dados referentes à escolarização dos sujeitos ditos incluídos nesse espaço escolar. Conforme as entrevistadas foram sendo efetuadas, algumas informações que se encontravam incompletas ou incompreensíveis nos documentos analisados puderam receber complementações e a ser incorporadas na empiria do trabalho.

Conforme esse movimento de pesquisa foi sendo elaborado, o estudo pôde ser compreendido como na modalidade qualitativa. Dentre uma variedade de métodos concedidos por este modo de fazer pesquisa, assumi o Estudo de Caso como metodologia. Essa é uma forma de coleta e análise de dados, que conforme Robert K. Yin (2005, p. 20) “utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo [...]”. Para Sarmiento (2003, p.137), essa forma metodológica é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto real de vida”. Portanto, essa pesquisa visou estudar o espaço escolhido para a investigação, levando em consideração que os dados analisados fazem parte de um contexto específico, não buscando realizar generalizações e afirmações definitivas.

3.3.1. Os conceitos analíticos - norma e *in/exclusão*

Quando o material selecionado para análise cruzou meu trajeto de pesquisa, algumas escolhas foram sendo tecidas, tramadas para funcionarem como “lentes” de leitura da empiria. Deparar-me com múltiplos documentos, textos, escritos que contavam sobre o processo de escolarização pelos quais os alunos haviam passado

fazia-me despertar certas angustias, pois de que maneira faria a leitura desses documentos? O que poderia produzir de informações, a partir de tais textos, sobre as trajetórias escolares dos ditos incluídos?

Sobre a prática de pesquisa, Sommer (2005) sugere ao seu leitor utilizar palavras, conceitos como “lentes” investigativas, “palavras como objeto de análise, palavras como lentes para focar outras palavras” (p.71). Com isso, fui então conduzindo uma forma de ler meu objeto de pesquisa, fazendo formulações teóricas de um “particular conjunto de conceitos e relações extraído de um ou vários autores, que funciona como o arcabouço da prática de pesquisa” (SOMMER, 2005, p. 73).

Dessa forma, como uma das lentes possíveis a ser utilizada elegi o conceito de *norma* para explorar o material de análise. Como já referido no capítulo dois, esse conceito é tratado como uma forma de comparação e individualização, que age sobre os indivíduos, classificando-os em relação a um determinado grupo. Todos estão na norma, normais e anormais, todos estão sob seu abrigo, afirma Veiga - Neto (2001), sendo possível dizer que ela é o que circula entre o disciplinar e o regulamentador, se aplicando ao corpo e à população (FOUCAULT, 1999).

Tendo a norma como um princípio de comparabilidade, ela “age no sentido de incluir a todos” (LOPES; FABRIS, 2013, p.42), instituindo zonas de normalidade, permitindo “tirar da exterioridade selvagem os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis” (VEIGA-NETO, 2001, p. 115). Nesse sentido, ela posiciona sujeitos dentro de níveis de participação dentro da população escolar, colocando-os na ordem da *in/exclusão*.

Nessa esteira, encontro no conceito de *in/exclusão* outra forma de ler e construir análises para a pesquisa. Com a noção de *in/exclusão* a perspectiva assumida no trabalho não se volta à inclusão como um ponto de chegada, como algo atingido e um estado definitivo (FABRIS, 2009), ou seja, se há posições em gradientes de participação (LOPES, et al, 2010), no qual em algumas práticas encontra-se o aluno ora como em uma posição de incluído, ora uma posição de excluído. Nesses termos, não objetivei analisar se os alunos estavam sendo incluídos, e os modos “dessa inclusão”, mas pensar no processo de *in/exclusão* percorridos ao longo de sua estada na escola dita regular.

Na trama conceitual até aqui abordada, apresentei os dois conceitos que contribuíram para a produção das análises da dissertação, construindo maneiras de

ler o material empírico, produzindo desse modo uma forma de criar estratégias de leitura dos dados. Conceitos como palavras, que serviram para focar outras palavras, traçando uma forma de olhar para os espaços, posições e formas de escolarização dos alunos alvos da pesquisa, contando de um dado modo como as trajetórias foram construídas.

4. TERCEIRA PARADA: A PERMANÊNCIA

O presente capítulo teve como proposta olhar para o *corpus empírico* escolhido para a investigação, traçando dois movimentos de análise, nos quais os separo em dois momentos. O primeiro foi direcionado à apreciação curricular da escola investigada, interessando apresentar como o currículo foi sendo (re) organizado, para então receber e atender aos “incluídos”, complementando assim as análises presentes na segunda seção intitulada– “A escolarização dos ditos incluídos: fragmentos desta trajetória”. Nesta seção, dividida em três subseções, incursionei pelas trajetórias dos sete alunos estudados, mediante a leitura dos materiais selecionados, na pretensão de concretizar os objetivos elencados para a pesquisa, voltados aos modos de escolarização dos ditos incluídos na escola pesquisada, e das formas de governmentação e permanência destes sujeitos.

4.1. O CURRÍCULO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE IN/EXCLUSÃO

Esta seção foi estruturada em vista de apresentar algumas práticas curriculares postas em funcionamento, voltadas ao processo in/excludente aos quais os alunos alvos da pesquisa foram sendo escolarizados. Com isso, esta parte abre o capítulo analítico, cedendo alguns apontamentos que julgo pertinentes à construção das unidades de análises descritas na seção posterior, tendo em vista que estas práticas curriculares instituíram os modos de escolarizar as anormalidades na escola investigada.

Como contemplado no terceiro capítulo, entendo a escola como uma maquinaria de normalização, que visa à promoção da vida e a constituição de indivíduos sujeitados à *governamentalidade biopolítica* neoliberal (MENEZES, 2011). A partir disto, compreendo o currículo escolar como uma engrenagem desta maquinaria, que segundo Lopes (2007) pode ser entendido como um dispositivo²³ escolar criado para adaptar percursos, práticas e posições de aprendizagem – *um dispositivo biopolítico* – interessando em fazer com que os alunos possam ingressar,

²³Por dispositivo, Foucault (2008, p.244) refere como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”.

permanecer e concluir o Ensino Fundamental. Posto isso, parto a contextualizar, brevemente, como considero o currículo escolar, assim criando meios de problematizá-lo quando pensado para contemplar a educação a partir da lógica contemporânea da inclusão.

Tendo esse artefato, o currículo, a função produzir e organizar as variadas formas e propostas de escolarização compreendo-o como “uma construção histórica de saberes e culturas, um território para se pensar as diferenças numa dimensão que movimenta o ensinar e o aprender no âmbito escolar” (TRAVERSINI, et al, 2013, p.16). Ainda conforme estas autoras, o currículo é além de uma lista de conteúdos, ele se constitui como um incorporador de práticas de ensino e aprendizagem voltadas à constituição de sujeitos em dois âmbitos, o cognitivo e o social.

Portanto, o currículo escolar torna-se assim um produtor de identidades sociais, como expõe Silva (2009, p. 194) “[...] o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos [...]”. O currículo escolar compõe um dos eixos centrais e organizacionais da escolarização, “voltada para o conhecimento da criança e do adolescente, com a finalidade de melhor administrá-los. Conhecer para governar” (SILVA, 2009, p.191).

O referido documento, que “controla, regula e governa”, passa a ser uma tecnologia de *governamento*, estando entre os domínios de conhecimento e produção do sujeito aluno. Sendo assim, tornam-se pertinentes essas discussões curriculares, na composição da pesquisa, para melhor apreender como as trajetórias escolares dos alunos ditos incluídos estão atravessadas pelas tecnologias de *governamento* e conduções de condutas, a fim de escolarizar e fazer com que esses sujeitos permaneçam na escola.

Parto assim, do entendimento de currículo como exposto acima, para a realização da leitura da Proposta Político-Pedagógica (PPP) da escola, tomando-a como narrativas incorporadas e voltadas para a escolarização dos sujeitos, intencionando olhar de um modo interessado para como esse documento fala e produz a inclusão na referida instituição. A partir das políticas de inclusão escolar, que explodiram com grande força na década de 90 do século passado, exigiu-se das escolas uma (re) organização curricular, visando “receber” os ditos incluídos, em um

movimento de tirá-los de uma zona de anormalidade, inventando práticas que normalizem, controlam e in/excluem os escolares (KLEIN; HATTGE, 2010).

A escola sede de pesquisa está organizada de acordo com a proposta curricular dos Ciclos de Formação, da Secretaria Municipal de Porto Alegre, e prevê em seu documento (PPP) alguns aspectos, como expressos no excerto a seguir.

Expressa aspectos históricos, políticos, filosóficos e pedagógicos que indicam as concepções de educação, de ensino, de aprendizagem, bem como elementos acerca da organização curricular, de espaços e tempos, gestão democrática e avaliação. A Proposta Político - Pedagógica (PPP), está comprometida com a permanência e a aprendizagem de todos os alunos que chegam à escola. Ele define as metas, os compromissos, para a construção de uma escola pública, de qualidade para todos. (PROPOSTA POLÍTICO - PEDAGÓGICA – PPP – 2009, p.1)

Devido à caracterização do documento, trago este para corporificar as análises da dissertação, como um dos materiais escolhidos para compor o empírico da pesquisa. Penso que o PPP torna-se um importante “aliado” metodológico, no sentido de contribuir na compreensão de como os alunos “incluídos” passaram a entrar na ordem da escolarização, de como essa entrada foi prevista e planejada, e de como a escola se articulou para recebê-los e mantê-los sob seu abrigo²⁴.

Vejamos a seguir como o termo inclusão passa a ser narrado no referido documento.

Ao falar de inclusão na escola, não está se referindo tão somente àqueles e àquelas portadoras de alguma necessidade especial, mas sim da diversidade no sentido mais amplo que este termo possa revelar. Pensar a inclusão nessa escola significa problematizar a ideia da normalidade (homogeneidade) tão presente na sociedade em geral e reforçada no sistema escolar. (PPP, 2009, p.13)

Ao tomar a inclusão e problematizar a ideia de normalidade, como acima exposto, a escola passou a organizar determinadas práticas que visaram ao acesso e a permanência de todos os alunos na escola (PPP, 2009, p.14). Para garantir a permanência e a conclusão do Ensino Fundamental de todos os alunos, algumas práticas foram propostas pela escola, as quais são apresentadas a seguir.

²⁴Na escola de pesquisa diferentes projetos e propostas de escolarização dos “incluídos” foram sendo tecidas, mas nesse capítulo abordo apenas as estratégias postas em funcionalidade presentes nas pastas dos sete alunos investigados, e que compõe, a partir do material empírico, as trajetórias escolares destes alunos.

A instituição que está organizada por Ciclos de Formação, contou inicialmente com Turmas de Progressão (TP's)²⁵ para cada ano ciclo, visando em um primeiro momento realizar a “inclusão” de alunos em defasagem entre sua faixa etária e o ano ciclo de escolaridade. Após a implementação destas turmas, construiu-se a percepção de que se estava segregando alunos, ou seja, as TP's estavam construídas na escola como um espaço em que se encontravam todos os alunos com algum tipo de deficiência. As referidas turmas, em sua criação, foram vistas como uma alternativa para lidar com as diferenças, mas “terminou produzindo efeitos negativos na autoestima dos alunos, não favorecendo a aprendizagem” (XAVIER, et al, 2012, p. 289). Assistiu-se, então, ao que Lopes e Fabris (2013) chamam de práticas de inclusão excludentes.

Como uma alternativa, que visou à superação desse processo de *in/exclusão*, foi implementado no ano de 2006, o projeto de Docência Compartilhada (XAVIER, et al, 2012) na escola, sendo em 2008 implementada²⁶ em mais três escolas da rede municipal. Inicialmente pensada para o II Ciclo, ainda em 2006 a DC foi expandida para os III anos-Ciclos presentes na escola. O projeto teve a intenção de inserir os alunos das TPs em turmas regulares, com atuação de mais de um professor, um especialista nas diferentes áreas de conhecimento e um pedagogo, na tentativa de promover aprendizagens pelo contato entre alunos ditos “normais” e “anormais” (XAVIER, et al, 2012, p. 289).

Vejamos no quadro abaixo alguns pressupostos do projeto.

Incluir todos os alunos de turma de progressão, com algum tipo de necessidade educativa especial, em turmas regulares; garantir a entrada de, no mínimo, dois professores, articulando a docência compartilhada em sala de aula; organizar um maior espaço de formação e planejamento com o coletivo de professores dessas turmas; potencializar o projeto pedagógico - temas de interesse e necessidade social dos alunos; garantir a presença de estagiário para apoiar o trabalho junto aos alunos, priorizando aqueles com necessidades educativas especiais; flexibilizar os agrupamentos de alunos para além da lógica das turmas, possibilitando a ampliação das trocas sociais e cognitivas; organizar os tempos e espaços de acordo com as diferentes necessidades oriundas dos projetos e das características dos alunos; parceria com a SMED através do acompanhamento do trabalho

²⁵ Na turma de progressão, os alunos permaneciam somente o tempo necessário para dar conta dos conhecimentos de que necessitavam ter para poder acompanhar a turma do ano ciclo regular. Era, portanto, uma turma organizada levando-se em consideração a defasagem entre a faixa etária e a escolaridade. Essa turma apresentava uma organização tempo-ano diferente da organização ano-ciclo o que permitia o avanço para o ciclo seguinte a qualquer momento.

²⁶ Atualmente o projeto da DC ocorre apenas na escola da pesquisa, sendo extinto do currículo das outras três escolas da rede municipal de POA/RS.

pela assessoria técnico-pedagógica, principalmente da Educação Especial. (PPP, 2009, p.35).

Em seus desdobramentos nas turmas de III Ciclos de Formação, o projeto foi pensando da maneira de unir as extintas TP's em turmas ano-ciclo formando uma única turma com duas professoras referência. No I Ciclo as especializadas previstas são as professoras de Educação Física e de Artes, além da professora Itinerante. No II Ciclo a organização da docência compartilhada deu-se da forma de manter uma professora referência para cada turma, mais as professoras especializadas de Educação Física, Artes, Língua Estrangeira, além da professora Itinerante, e por fim, no III Ciclo o coletivo de professores propôs uma alternativa diferenciada para compor a DC, sendo priorizada a entrada de uma professora alfabetizadora, como referência da turma para coordenar a docência com os professores das diversas áreas do conhecimento, devido ao expressivo número de alunos com necessidades educativas especiais, além de outros com defasagem em seus processos de aprendizagem (PPP, 2009).

Ainda, em vista de manter as práticas e as estratégias de normalização com o público de alunos, a proposta da escola prevê, com a intenção de viabilizar intervenções com os alunos com as ditas dificuldades de aprendizagem, o espaço do Laboratório de Aprendizagem (LA), funcionando em turno contrário aos das aulas regulares. De acordo com a organização dos princípios da proposta por Ciclos de Formação, o LA é instituído na escola como um espaço especializado que investiga e contribui no processo de superação das dificuldades de aprendizagem (PPP 2009, p.49). Em cada Ciclo é previsto, no mínimo, um professor com a carga horária definida pelo regimento da escola, atuando em parceria com o coletivo de professores que acompanham os alunos que são indicados para o laboratório.

Alguns de seus pressupostos se dão na proximidade das crianças que apresentam “defasagem” de aprendizagens, possibilitando uma intervenção individualizada; a busca pela integração das atividades desenvolvidas no LA com o trabalho da turma ciclo; o estabelecimento de contato bem próximo com as professoras das turmas dos alunos que frequentam o LA; dentre outros. O principal objetivo deste espaço é investigar e promover o aluno no seu processo de aquisição do conhecimento, criando estratégias complementares para seu avanço na inclusão escolar e social (PPP, 2009, p.46).

Além do LA, a Sala de Integração e Recursos (SIR) constitui-se em outro espaço especializado planejado especialmente para investigação e atendimento aos/as alunos/as do Ensino Fundamental que, por apresentarem necessidades educacionais especiais, precisam de um trabalho pedagógico complementar e específico que venha a contribuir para sua adequada integração e superação de suas dificuldades. (CADERNOS PEDAGÓGICOS, N°9). Tendo como principais objetivos: investigar a situação dos alunos/as inseridos no Ensino Fundamental que apresentem indicação de um trabalho pedagógico específico; desenvolver atendimento específico aos/as alunos/as cuja investigação indicou necessidade desse tipo de atendimento, que se consiste em atividades pedagógicas e psicopedagógicas propostas individualmente ou em grupos, de acordo com as necessidades apresentadas pelos/as alunos/as; dentre outros.

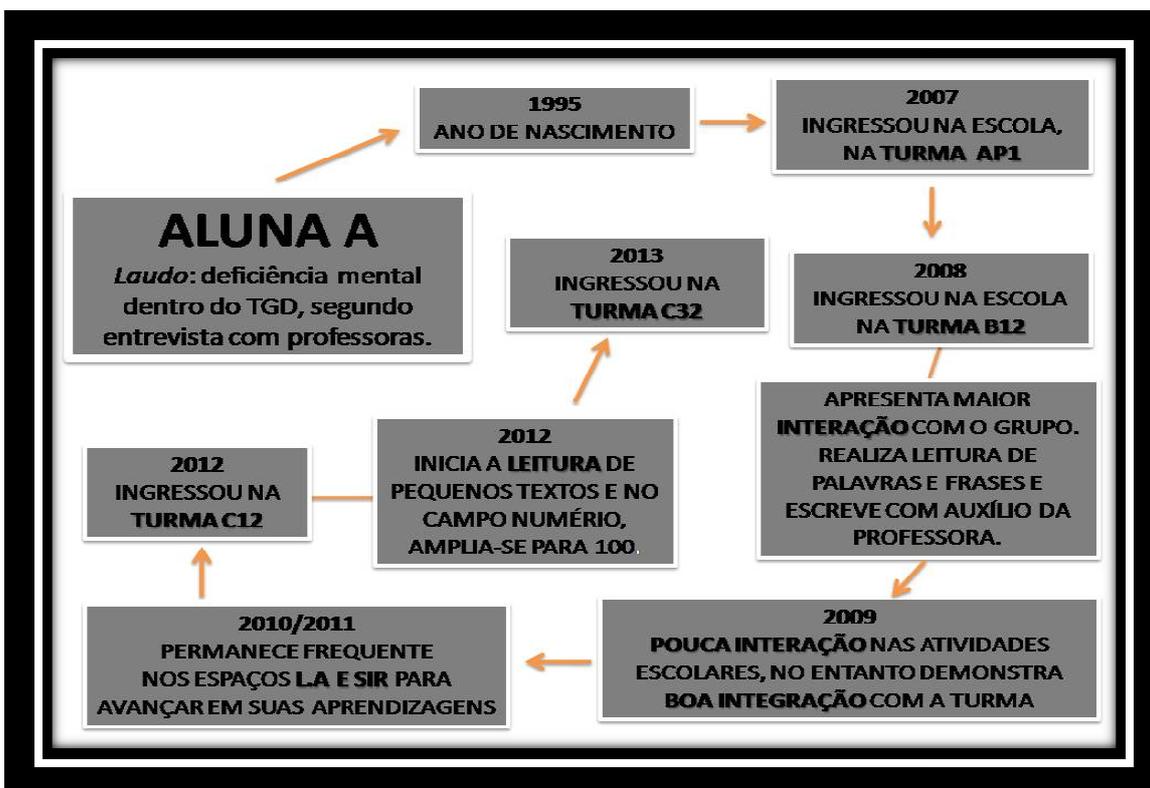
Cabe referir que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011; na Resolução nº 4, de dois de outubro de 2009 e no Parecer CNE/CEB nº 13, de três de junho de 2009 – constitui-se como um serviço capaz de complementar ou suplementar a formação dos alunos “com necessidades educacionais especiais” na escola regular. Vê-se que para escolarizar os ditos anormais no Ensino Regular precisa-se de serviços de apoio, configurando esses espaços como necessários no acompanhando do aluno em sua trajetória de escolarização, para conhecer e gerenciar as anormalidades presentes na escola.

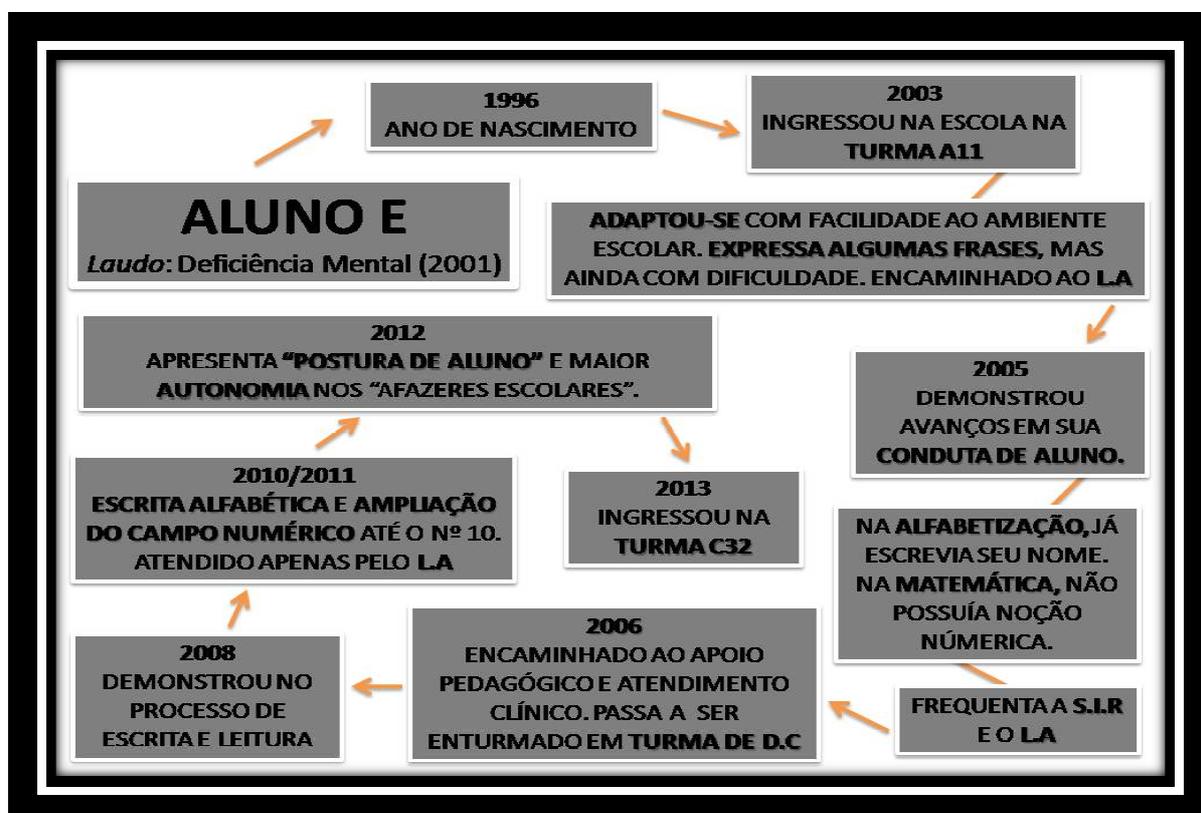
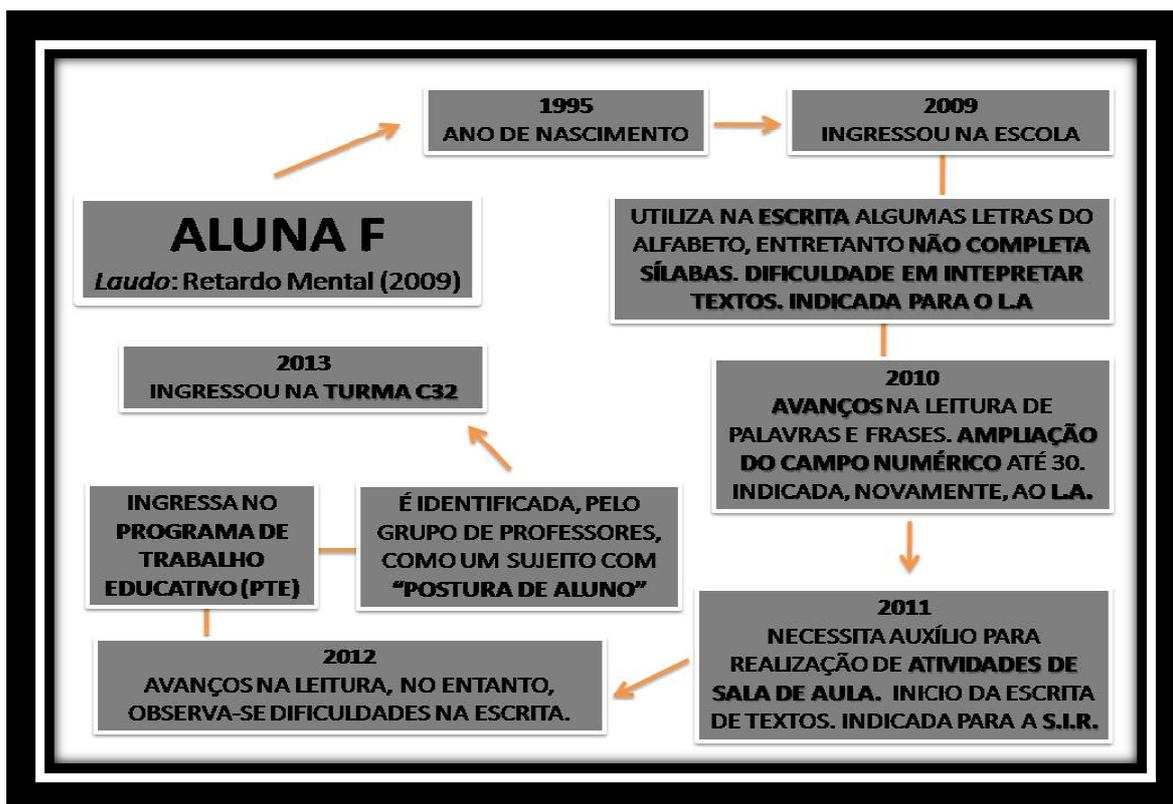
Finalizo essa seção, destacando que meu objetivo foi trazer algumas práticas que a escola investigada operacionaliza no processo de escolarização dos anormais – dos “incluídos” – práticas estas como a implementação da Docência Compartilhada e a utilização dos espaços como o LA e a SIR. Vemos que estas práticas curriculares estão vinculadas à produção de sujeitos, e de posições a serem ocupadas na escola e no social, com o que destaco as práticas aqui apresentadas como uma “trama de *in/exclusão*”, que evidencia maneiras destes alunos estarem sendo escolarizados, em seus diferentes níveis de participação dentro da população escolar.

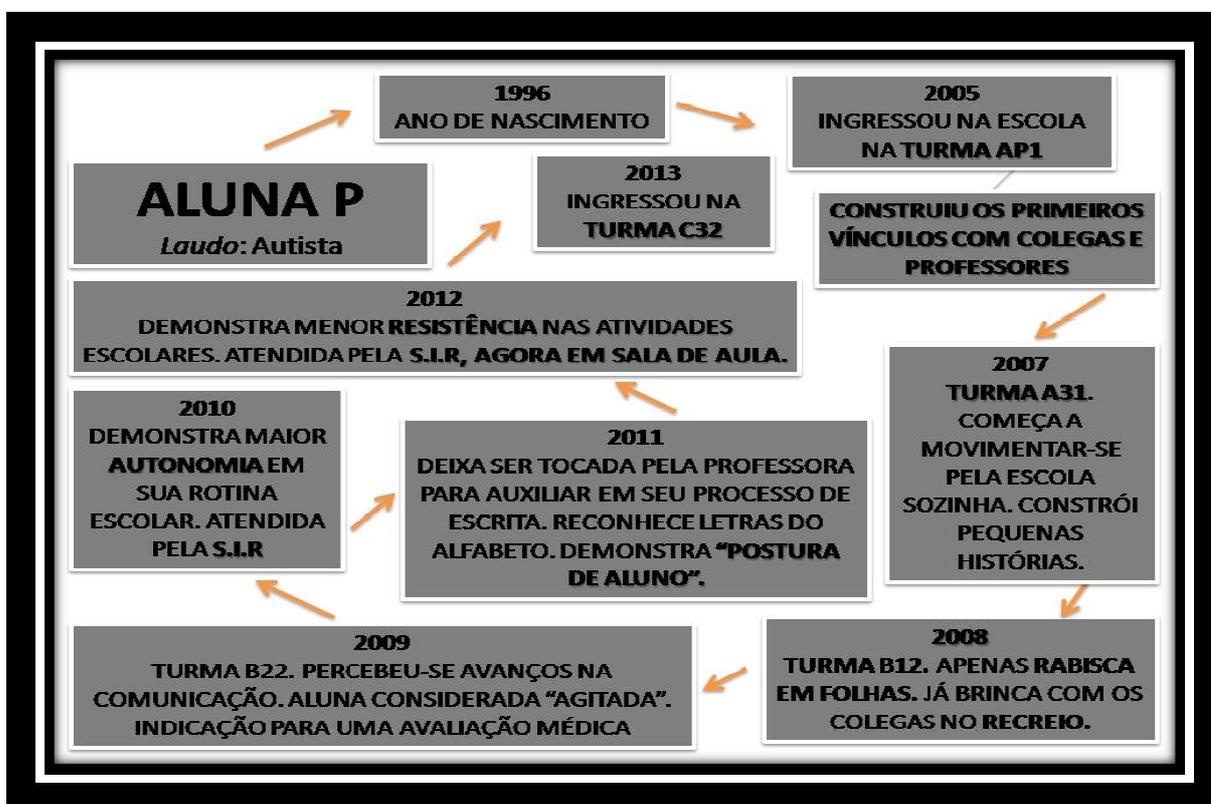
De que modo essas práticas imprimem modos de escolarização aos sujeitos “incluídos”? Que sujeito é esse, produzido nas tramas *in/exclusivas* do currículo? Essas indagações, que produzidas a partir do descrito até aqui, servem como

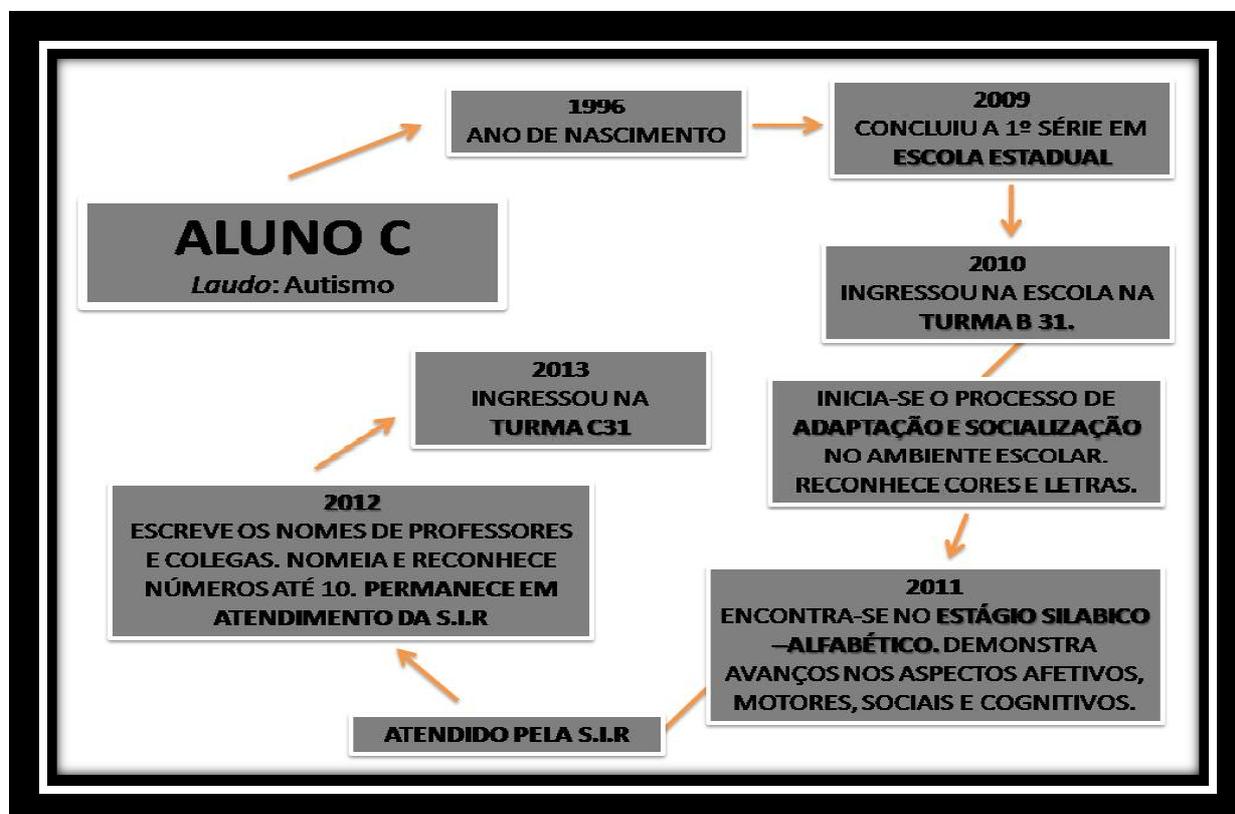
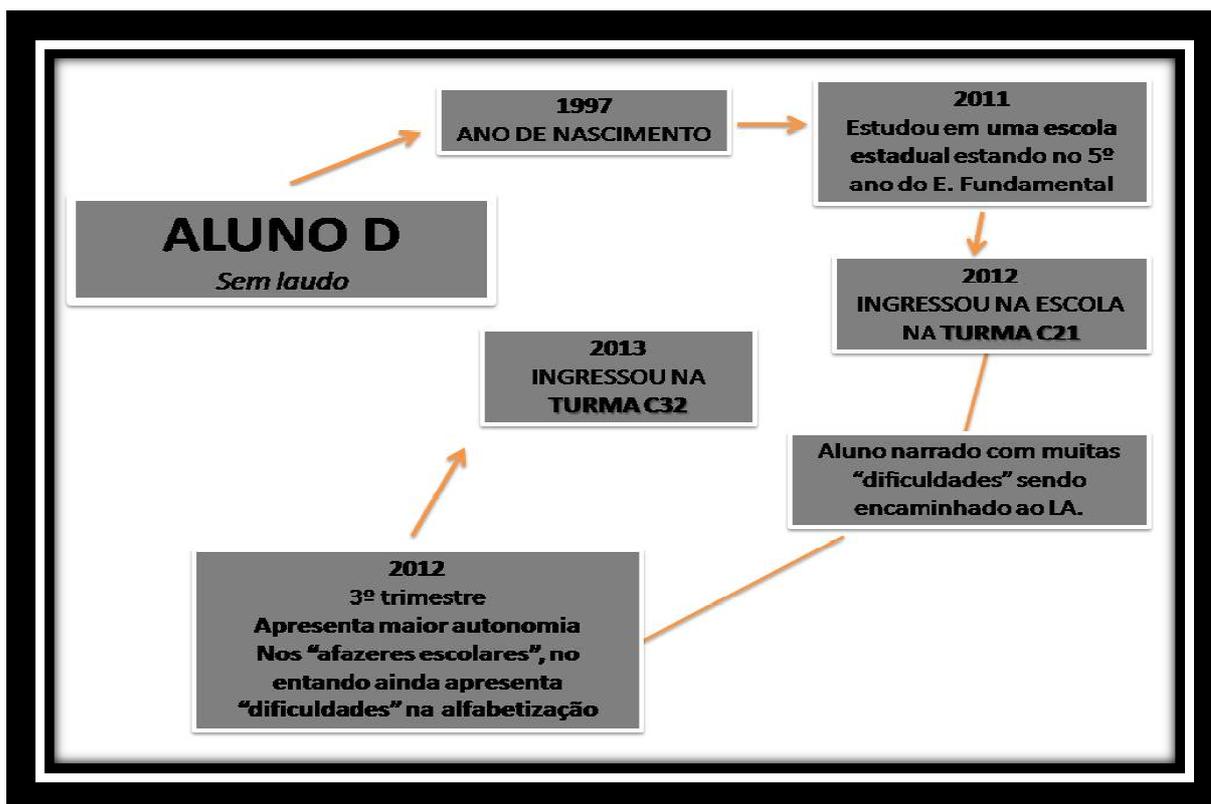
espécie de impulsionador para a próxima seção, que contempla as três análises realizadas a partir da leitura do material empírico selecionado para o estudo. Sigamos por essas trilhas escolares...

Como ponto de partida, objetivando uma melhor compreensão das unidades analíticas, apresento sete diagramas que abordam um breve histórico do processo de escolarização dos alunos pesquisados, evidenciando alguns elementos utilizados para a construção das análises.









4.2. A ESCOLARIZAÇÃO DOS DITOS INCLUÍDOS: FRAGMENTOS DESTA TRAJETÓRIA

Ao realizar o movimento de leitura das trajetórias dos sete alunos investigados, em conjunto com as entrevistas semiestruturadas com três professoras da escola, fui construindo as três unidades de análise – “*Pelas marcas da anormalidade*”, “*As práticas especializadas na escolarização das anormalidades*” e a “*prática de avaliação escolar e a produção do sujeito mantido em correção*” - unidades apresentadas nesse capítulo. A cada ponto de análise, fui tecendo, a partir dos excertos dos materiais empíricos, considerações possíveis que visaram dar conta do problema de pesquisa, que se volta para a questão: *de que maneira foi construída a trajetória escolar de alunos ditos de inclusão, estudantes de uma escola da rede municipal de Porto Alegre/RS?*

Neste movimento analítico, produzi uma das formas possíveis de olhar para o *corpus empírico*, problematizando a escolarização de tais sujeitos por três movimentos distintos, mas articulados, a meu ver, para o melhor governo e condução dos alunos. Os três movimentos a que me refiro se dão pela prática da nomeação, individualização e avaliação e ao que me parece, estão envolvidos no processo de escolarização dos “includidos”, construindo, assim, as suas trajetórias no Ensino Fundamental.

4.2.1 Pelas marcas da anormalidade

Quando imersa no *corpus empírico* escolhido para a pesquisa, qual seja: pareceres avaliativos, pareceres de encaminhamentos a espaços especializados, laudos médicos, atas de conselhos de classe e entrevistas semiestruturadas com três professoras, como já explicado anteriormente, construí a primeira seção que compõe as análises realizadas. Posto isso, a presença recorrente, seja do laudo ou da tentativa de “parcerias” com outras instituições e áreas de saberes, como os da área da saúde, possibilitou-me pensar sobre a necessidade de se buscar em outras áreas um diagnóstico, um saber que tem intenção de conhecer os sujeitos que escapam de um padrão de normalidade inventado.

Desse modo, parto do princípio de que a presença de um documento que descreva as anormalidades do sujeito, talvez, tenha se constituído como uma estratégia para a escolarização dos estudantes que adentram os muros da escola sob o *imperativo* da inclusão. Sendo assim, torná-los conhecidos, a partir de seus supostos desvios, se produz um aluno menos estranho, mais capturável, mais governável (LOCKAMNN, 2013).

Partindo de uma necessidade de se conhecer os sujeitos incluídos, em articulação com um campo epistemologicamente distinto, como o campo da medicina e o campo de saberes da *psi*²⁷, percebo esta articulação como uma das práticas postas em funcionamento pela escola para melhor intervir, assim inventando possibilidades de normalizar e governar os ditos incluídos. Trago alguns excertos que foram retirados de pareceres de encaminhamentos, que além de trazer informações sobre o aluno também justificam o encaminhamento destes aos atendimentos extra-escolares.

Aluno E (diagnosticado com deficiência mental): O aluno foi encaminhado, via NASCA²⁸ ao HPV, para consultas com neurologista, várias vezes. Foi percebida uma grande defasagem de desenvolvimento em relação a sua idade cronológica, sendo incluído em diferentes projetos da escola que visam auxiliar o aluno em seu desenvolvimento. A escola entende que E tem potencial para a aprendizagem, mas as aquisições como leitura e escrita ocorrem em um processo longo, sendo que o aluno levou cinco anos para evidenciar estes conhecimentos em fase inicial. (parecer encaminhado pela orientadora educacional ao médico do aluno no ano de 2008).

Aluno E (diagnosticado com deficiência metal): Atestado de deficiência mental – ano de 2001 – O paciente E é portador de deficiência mental, com prejuízos escolares e sociais. Não pode transitar desacompanhado. (Firmado por equipe multiprofissional do Sistema Único de Saúde – SUS).

Aluna A (apresenta uma deficiência mental dentro do TGD, segundo entrevista com professoras – laudo médico não foi encontrado na pasta da aluna) Estamos encaminhando a aluna A, a fim de que a mesma possa realizar uma avaliação emocional e psicopedagógica. Acreditamos que a aluna A se beneficiaria de um apoio psicológico para que siga evoluindo em seu desenvolvimento, de um modo geral (Ficha de encaminhamento à Secretaria de Educação, enviada em 2011).

²⁷Os saberes psi estão vinculados, principalmente, pelo saber produzido no campo da psicologia, entre os quais se encontra psicopedagogia, entre outros, como citados e analisados por Lockamnn (2010).

²⁸ NASCA: Núcleo de Atendimento à Saúde da criança e do Adolescente. Órgão que atende crianças, oriundas de escolas públicas de Porto Alegre, onde trabalham especialistas de diferentes áreas (psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos, neurologistas e fonoaudiólogos).

Nos excertos citados, podemos notar essa articulação epistemológica entre a pedagogia com outros campos, como a medicina e a psicologia. No primeiro caso apresentado, de um aluno laudado²⁹, busca-se uma explicação no saber médico para suas dificuldades. Lockmann (2013) aponta a articulação entre medicina e educação, que por meio da produção de saberes sobre os sujeitos, ora por laudos, ora por classificações, descrevem os alunos, suas dificuldades de aprendizagem, seus comportamentos, enfim, acabam por produzir verdades sobre o sujeito anormal.

Tratando a medicina como um campo de poder/saber, condições para pensar a presença do saber médico na escola se estabelecem. Ao argumentar, anteriormente nesse trabalho, sobre a inclusão escolar como uma estratégia da *Governamentalidade biopolítica*, com as discussões desta unidade de análise vemos a medicina igualmente como uma estratégia, que se engendrando com o saber pedagógico contribui com os “tempos em que ‘fazer viver’ é a ordem” (SILVA; MELLO, 2013, p.148). Segundo estas autoras, o campo médico passou, no século XVIII a tornar-se responsável por “higienizar e medicalizar a população, ampliar a expectativa de vida e aumentar as forças dos corpos, tornando-os mais saudáveis, úteis e organizados” (p.149).

Foucault (1999) argumenta que a medicina visa operar por dois eixos de poder, no qual esta: “[...] é um saber - poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população [...], e vai, portanto, ter efeitos disciplinares e regulamentadores” (p.302). Com isso, vemos a interface estabelecida deste campo com o saber escolar, que, tomando o corpo do sujeito entendido como desviante, tornando visível sua anormalidade, esta possa entrar na ordem da normalização, fazendo com que o sujeito viva melhor na escola, na população, na sociedade.

No segundo excerto nota-se a articulação com o campo de saber da área *psi*³⁰, como o da psicopedagogia, uma aliança que a escola parece querer construir,

²⁹Assim como Hattge (2014) vejo esse termo como muito recorrente em muitos espaços escolares, quando professores se referem aos alunos portadores de um laudo médico. Por isso, utilizo o termo para designar tais sujeitos.

³⁰ Não se constitui como objetivo desta pesquisa discutir e analisar o campo da psicologia, nem da medicina, mas apontar a articulação de tais campos com a escola, em vista de escolarizar e melhor governar os indivíduos entendidos como incluídos, como desviantes de um padrão de normalidade. Para melhor compreender como os saberes médicos e psicológicos operam ver dissertação “Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população”, de Kamila Lockmann, 2010 e a dissertação: “Alunos problema”: discutindo práticas implicadas na produção do anormal, de Anelise ScheuerRabuske, 2006, ambas as dissertações apresentadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

para melhor compreender, conhecer, controlar a aluna que é narrada com um grau de comprometimento em suas aprendizagens. No par psicologia-pedagogia temos uma importante estratégia de governamento no qual a escola coloca em movimento, em uma tentativa de modificar e fazer com que o sujeito alcance, ainda que minimamente, a norma escolar.

A psicologia e sua articulação no campo da educação não é uma novidade, não é atual³¹. Conforme assegura Lockmann (2010) a psicologia foi utilizada como um produtivo instrumento para as tarefas educativas, no qual os escolanovistas³² e os estudos piagetianos se inspiraram e foram precursores de novos métodos educativos.

Em um estudo sobre a emergência da Psicopedagogia no Brasil, Coutinho (2006) remete-se a relação construída entre esse campo e a instituição escolar. No referido estudo, a autora destaca que é nas “brechas das pedagogias psicológicas que a psicopedagogia passa a se legitimar e fortalecer no cotidiano escolar” (p.16).

Nos três modelos pedagógicos, chamados de Pedagogias disciplinares, corretivas e psicológicas³³, Coutinho (2008) constrói sua análise, explicando que é nas Pedagogias psicológicas (destacando os nomes de Freud e Piaget) que a psicopedagogia se legitima, se constituindo como uma “opção àqueles que não conseguem adaptar-se às Pedagogias psicológicas; que tão extensamente invadiram o cenário escolar” (p.20).

É o que podemos ver no excerto um, quando o *aluno E* é narrado com uma grande defasagem de desenvolvimento em relação a sua idade cronológica, vê-se o saber pedagógico valer-se do psicológico para falar do sujeito aluno, avaliando-o dentre de um desenvolvimento dito correto, que segue algumas etapas determinadas. Assim, destaco que essas narrativas produzidas têm constituído sujeitos, definindo lugares, criando posições dentro do grupo ao qual este faz parte, no qual um “conjunto de práticas e vozes se articulam em sua produção” (BARBOSA, 2006, p.157).

³¹ Entendo que há uma série de outros acontecimentos que marcaram essa histórica articulação, mas ressalto que essa não é minha intenção, que devido às limitações deste trabalho, apenas intenciono destacar a articulação epistemológica como uma prática de escolarização dos sujeitos incluídos no Ensino Regular.

³² Uma pedagogia assentada na correção das anormalidades, tendo como representantes os membros da Escola Nova, como Montessori e Decroly. (VARELA, 2000, COUTINHO, 2006; LOCKMANN, 2010).

³³ Ver as três formas citadas de Pedagogia em Varela (2000) e Coutinho (2006).

Posto isso, o que quero chamar a atenção é para a relação de poder/saber em operação nessa articulação entre psicologia e educação, e que com a invenção da psicopedagoga criou-se “[...] discursos inclusivos para conhecer aqueles que representam as falhas das tendências educativas da atualidade” (COUTINHO, 2008, p.170). Na tentativa de trazê-los para o interior das relações de sala de aula, tanto a psicologia como a psicopedagogia tratam de traçar um perfil do aluno, visando uma interpretação do sujeito, em busca da “interioridade do problema”, colocando assim, os sujeitos escolares em redes de governamento, sob um “olhar psicologizante, capaz de predizer quem são os alunos com deficiência e até onde eles poderão evoluir em suas aprendizagens [...]” (MENEZES, 2011, p.24).

Nota-se, assim, que o saber psicológico parece operar, em diferentes estratégias, como uma razão que explica o desenvolvimento e aprendizagens dos sujeitos, e que propõe “práticas psicoterapêuticas que visam acessar a alma humana [...] desvendando seus medos, seus traumas e propondo intervenções que façam o sujeito elaborar essas questões consigo mesmo” (LOCKMANN, 2010, p.104). Tal prática está vinculada às verdades produzidas pelo saber *psi*, do qual os problemas dos indivíduos são intrínsecos a eles, advindos de seu interior, como se eles trouxessem de sua essência o ‘problema’ ou a ‘verdade’ a ser revelado pelo especialista (RABUSKE, 2006), no que acrescentaria, por psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras, etc.

Compreendo que o saber médico como o saber psicológico ocupa um lugar de legitimidade, historicamente construído, colocando em circulação discursos que produzem verdades sobre os sujeitos, seja de seu desenvolvimento, suas limitações ou suas aprendizagens. Um “olhar clínico” (BARBOSA, 2006) é conferido aos sujeitos escolares, permitindo assim, um aprimoramento e ampliação de possibilidades estratégicas normalizadoras sobre estes sujeitos.

A partir disso, percebo que a articulação firmada pela escola com estes campos está vinculada a uma “vontade de saber”, de conhecer, de extrair verdades acerca dos indivíduos, através das práticas de objetivação. Como refere Foucault (1999, p. 121-122) “vemos assim nascer, [...] próprios a todas as instituições de sequestro, um saber de observação, um saber de certa forma clínico, do tipo da psiquiatria, do tipo da psicologia [...]”. Com estes saberes, se exerce um poder sobre os sujeitos, nas palavras do autor “os indivíduos sobre os quais se exerce o poder

ou são aquilo a partir do que se vai extrair o saber [...], ou são objetos de um saber que permitirá novas formas de controle” (1999, p.122)

Na interface entre medicina e educação e psicologia e educação, percebida em recorrência nos materiais empíricos, parece-me então, que produzem uma das maneiras de se intervir no sujeito, de escolarizá-los. Como, por exemplo, no caso de uma aluna com laudo de autismo, *a aluna P*, que em sua trajetória escolar, foi narrada como uma aluna que precisaria de recorrentes avaliações médicas, e possíveis usos de medicação, em vista de controlar sua agressividade³⁴.

Em entrevista com as professoras que acompanharam as trajetórias de escolarização dos sete alunos aqui analisados, essa articulação com outros campos de saber, aqui com o saber médico, se fez presente. Apresento essa articulação nos excertos a seguir.

Professora M³⁵: O aluno D teve pouca escolarização, nunca se adaptando em outras escolas. Não sei se o menino tem algum laudo, acredito que não, mas é um aluno que toma medicação, em torno de 10 remédios ao dia. (Entrevista realizada em novembro de 2013).

Professora A: Acredito que ele não tem laudo, pois por ser abrigado não há uma continuidade nos tratamentos médicos. (Entrevista realizada em novembro de 2013).

Professora R³⁶: A aluna A apresenta um retardo mental dentro do Transtorno Global de Desenvolvimento. A aluna tem psicóloga, ela tem uma neurologista, eu sempre entro em contato com esses profissionais para ver como ela tá. Seguidamente peço um parecer avaliativo dela com esses profissionais. (Entrevista realizada em abril de 2013).

Nestes excertos, pude analisar como o saber médico torna-se um grande aliado da escola, mesmo quando ele não opera diretamente em alguns sujeitos. Mesmo no caso de alunos que não possuem laudos, as professoras referem que, talvez, estes não foram laudados por não ter sido realizado um investimento, uma continuidade de tratamento. Entendo que se busque uma explicação na medicina

³⁴Dado extraído de fichas de encaminhamento, contidas na pasta da aluna P, aluna autista, referentes ao ano de 2009.

³⁵A professora M é professora pedagoga dentro do projeto de Docência Compartilhada. Foi indicada pela direção da escola para a realização de entrevista, devido a seu amplo conhecimento e convivência com estes alunos, em todo o trajeto que estes percorreram na escola.

³⁶Professora da Sala de Integração e Recursos – SIR. Formada em Educação Especial Licenciatura Plena na Universidade Federal de Santa Maria.

para as não-aprendizagens ou problemas comportamentais apresentados pelos alunos, no qual o uso de medicamentos passa a ser uma estratégia de normalização, que cabe a medicina colocar em operação.

A questão do uso da medicação para acalmar um corpo que não para aparece no excerto a seguir, quando a professora da SIR relata o comportamento da *aluna P* (com laudo de autismo) nos encontros.

Professora R: [...] a gente está observando esse ano, a aluna está muito agitada, eu chamei a mana, “mana, o que está acontecendo? Como está o medicamento, mana?”, Aí ela me relatou que elas vão ao médico e o médico diz “ah, 6mg e distribuir como tu quer”, aí a gente precisar ir junto, alguém da educação para dizer “não Dr. a gente precisa saber em que horário tem que dar esse medicamento para essa menina para ela estar bem em sala de aula, não ficar batendo no colega, mas também não estar dormindo”, sabe? (Entrevista realizada em abril de 2013).

Nessa articulação em que a escola e a educação vêm a estreitar com outros campos de saber, percebo a *norma* operando, ou seja, quando a escola e seus profissionais buscam no saber médico ou psicológico o conhecimento da anormalidade, parece desejar-se conhecer e posicionar aqueles que estão mais próximos ou mais afastados da zona de normalidade escolar, de uma média estabelecida. Dependendo de sua doença, de seu desvio, a medicina, a psicologia e outros saberes vinculados a estas áreas têm o poder/saber de dizer sobre o sujeito, sobre sua anormalidade, utilizando-se de técnicas como, por exemplo, o uso da medicação, as consultas sistemáticas, entre outras, com “objetivo de controlar esses sujeitos, aproximando-os ao máximo do normal” (LOCKMANN, 2013, p. 140), constituindo uma sociedade de normalização – que se cruza à norma disciplinar e a norma regulamentadora - cada vez mais pautada pela medicalização³⁷.

Essa estratégia cumpre a função de produzir saberes sobre e para a população que se deseja normalizar, escolarizar. Essa interlocução entre professores e *experts* (médicos, psiquiatras, psicólogos, etc.) coloca em funcionamento o processo de “trazer múltiplas cabeças para bem próximo, incluí-las e ordená-las num novo e cada vez maior e mais matizado campo de saberes” (VEIGA-NETO, 2001, p.115).

³⁷ Discussões apontadas por Veiga-Neto no seminário intitulado: “Governamentalidade, Biopolítica e Educação”, ocorrido na Faculdade de Educação/UFRGS, em abril de 2014.

Ao ser incluído, me parece, o sujeito que entra com a marca de sua (a) normalidade necessita que esta seja conhecida, e assim passível a ser governada. Tendo sua anormalidade (re) conhecida, lugares e posições na escola são instituídos, no qual primeiramente sendo posicionado como um excluído (devido a sua anormalidade), na operação da norma que estabelece assim uma média, essa posição de excluído passa a entrar na lógica da inclusão (SARDAGNA, 2013), na qual o conceito de *in/exclusão* ganha sentido. Com isso, quero frisar que o aluno “anormal”, ao entrar na escola dita regular, frequentando uma sala de aula com os “normais”, realizando atividades escolares passa a ser incluído nos processos de escolarização, mesmo que ainda não apresentem as mesmas aprendizagens esperadas dos sujeitos alunos entendidos como sujeitos “normais”.

O que aponto com isso, é que o sujeito passa a viver sob o processo da *in/exclusão*, no qual sua condição de excluído passa a se tramar com a posição de incluído. Sendo assim, o sujeito passará a experienciar posições, em uma “variada e complexa trama que podem mostrar que posso estar incluído em um grupo e dentro desse grupo ser apresentado a múltiplas possibilidades de *in/exclusão*” (LOPES; FABRIS, 2013, p107).

Cabe ainda referir que a partir da construção dessa unidade analítica não tenho como intenção produzir um juízo de valor acerca da articulação entre escola com outros saberes, mas sim problematizar essa relação. Dentro dessas discussões, passo a compreender que as intervenções de outros campos do saber passaram a se constituir como uma estratégia de escolarização dos referidos sujeitos, operando sobre estes visando sua normalização. Nesse sentido, “o aluno passa a fazer parte do rol dos sujeitos sobre o qual incidirão as práticas da *Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva*” (HATTGE, 2014, p. 155), possibilitando desse modo, que para este aluno incidirão práticas de outros espaços e apoios que visam à inclusão destes na escola dita regular.

Sendo assim, os sujeitos que, de certa forma, comprometem a ordem institucional, sendo considerados elementos de risco através de sua anormalidade, passam a ser encaminhados a atendimentos individuais, para que seu possível desvio seja “trabalhado”. As consonâncias do saber pedagógico, com os saberes ditos da área da saúde, analisados aqui, podem contribuir na produção das formas de escolarizar aqueles e aquelas que fogem dos padrões estabelecidos para o “bem

viver” da escola, que na organização de diferentes práticas objetivam um “fazer viver” destes sujeitos na população escolarizada.

Posto as argumentações até aqui tecidas, passo a analisar os espaços especializados, dentre outras ações empreendidas pela escola, que parecem produzir a individualização dos sujeitos ditos anormais, se constituindo como outra prática de conhecimento e correção destes indivíduos. Com isso, passo a investir meus esforços investigativos para estes espaços, construindo a segunda unidade de análise apresentada a seguir.

4.2.2 As práticas especializadas na escolarização das (a) normalidades

A presente unidade de análise foi pensada a partir do movimento de leitura do material empírico da pesquisa, mais especificamente em pareceres avaliativos, pareceres de encaminhamento e a Proposta Político - Pedagógica (PPP) da escola. A elaboração desta unidade deu-se na forma de analisar a presença de espaços especializados, como o Laboratório de Aprendizagem (LA) e a Sala de Integração e Recursos (SIR), e ainda do projeto de Docência Compartilhada (DC).

Analiso este projeto, junto aos espaços especializados, por entendê-lo como uma (re) organização curricular empreendida pela escola na intenção de “incluir”, e ainda, de melhor conhecer os ditos incluídos, para assim melhor governá-los na sala de aula. A DC, que prevê dois professores atuando em sala de aula, organiza-se para que haja um (a) professor (a) que atue mais especificamente com os ditos anormais, alunos estes que parecem precisar de um atendimento mais específico para que consigam acompanhar a turma dita regular.

Entendo que os espaços especializados, assim como o projeto de DC, são práticas postas em funcionalidade para a normalização dos corpos dos ditos anormais, mesmo apresentando particularidades distintas, esses espaços e projeto voltam-se aos alunos “incluídos”, por isso aqui são analisados. As propostas do LA, da SIR e da DC vem a produzir, de certo modo, um atendimento especializado do sujeito, visando melhor escolarizá-los, compondo, desta forma, a trajetória escolar dos mesmos no Ensino Regular.

O LA e a SIR³⁸, aos quais nomeio como espaços especializados, partem do exposto no PPP da escola, que refere ambos os atendimentos como serviços especializados, que visam atender: “[...] aqueles educandos que necessitam um apoio educativo especial e, muitas vezes individualizado” (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA, 2013, P.84)³⁹. O LA e a SIR apresentam algumas particularidades de atendimento⁴⁰, ainda que estes espaços estejam engendrados na intenção de aproximar os sujeitos desviantes de uma inventada norma, individualizando o sujeito, e assim governando suas condutas e aprendizagens.

Ao compreender que a *in/exclusão* possibilitou um exercício de aproximação e conhecimento de sujeitos antes afastados da sociedade (LOPES, et al, 2010), interessei-me em olhar para estes espaços, que constituem-se em uma das práticas de conhecimento desse contingente de alunos, que dentro dos padrões escolares, apresentam-se como desviantes, como sujeitos do desvio (LUNARDI; HERMES, 2013, p.181). Essa proximidade permite, então, exercer um controle sobre estes sujeitos, “um controle exercido pela individualização [...] Assim a individualização torna-se uma técnica disciplinar utilizada pelo dispositivo de segurança” (p.183).

A prática do atendimento especializado, que nesta unidade vinculo às estratégias postas em funcionalidade através dos espaços especializados e do projeto de Docência Compartilhada⁴¹, se organiza para um trabalho de trazer os indivíduos cada vez mais para uma situação de normalidade, através de registros, avaliação e intervenção individual. Trago a seguir excertos que contribuem para esta argumentação, destacando em negrito o processo de trazer os estudantes para os atendimentos especializados, que parecem operar na empiria da pesquisa.

³⁸Em sua dissertação de Mestrado, Barbosa (2006) analisa estes espaços, a partir da proposta de Ciclos de Formação, destacando que o LA destina-se aos sujeitos ditos com problemas de aprendizagem e a SIR para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, ou seja, que ambos os espaços se assemelham e se divergem em seu atendimento na escola Ciclada.

³⁹Assim como os espaços especializados, outras práticas e estratégias da escola, em vista da “inclusão” de alunos, estão explicitadas no capítulo três da dissertação.

⁴⁰As peculiaridades de ambos os espaços estão apresentadas na primeira seção desse capítulo que versa na análise da Proposta Político - Pedagógica (PPP) da escola.

⁴¹A Docência Compartilhada, já abordada no capítulo três, foi contemplada nesta unidade de análise em virtude da compreensão que construí ao longo da pesquisa, de que através deste projeto, que visa o trabalho conjunto de duas professoras, uma Especialista (áreas do conhecimento) e uma Pedagoga, a prática da individualização/aproximação também é posta em funcionalidade, visando atender os ditos incluídos em suas especificidades, para melhor conduzi-los ao longo de sua escolarização, visando à permanência e aprendizagens de tais sujeitos.

Aluno D (sem laudo. Ingresso na escola em 2012)

Para o ano de 2013 o aluno é indicado a continuar no atendimento individualizado do LA, pois este atendimento muito tem a contribuir no processo de aprendizagem do aluno. (III trimestre de 2012 – ata de conselho de classe).

Aluno E: (diagnosticado com deficiência mental. Ingresso na escola em 2003)

A professora do Laboratório de Aprendizagem afirmou que o aluno demonstrou grandes avanços desde maio de 2003, quando iniciou nas atividades do LA. Tem demonstrado menos ansiedade no cumprimento das tarefas e compreensão de regras. Já consegue realizar uma tarefa do início ao fim, identificando as letras de seu nome (I trimestre de 2004- ata de conselho de classe).

Aluna P (laudo de autismo. Ingresso na escola em 2005)

Devido a sua agitação indicamos o acompanhamento da estagiária de inclusão para conseguir o foco na aula e ser controlada (Avaliação I trimestre de 2009)

Para o próximo ano a aluna acompanha seu grupo de colegas e deve continuar participando do projeto de Docência Compartilhada e do atendimento da SIR. (Avaliação III trimestre 2012 – pareceres avaliativos)

É possível observar, nestes excertos, a necessidade produzida nos documentos escolares, à participação destes sujeitos em atendimentos individualizados, seja no LA ou SIR, seja na participação no projeto de DC, seja no acompanhamento da estagiária de inclusão⁴². Todos os casos apresentados parecem estar marcados por um desvio frente à média esperada, sendo estes alunos individualizados e capturados por diferentes estratégias, visando, deste modo, uma correção de seus desvios quanto à aprendizagem esperada, como podemos visualizar nos excertos a seguir.

O aluno E está de parabéns pelos avanços neste ano, lê e escreve algumas palavras, mas ainda necessita da intervenção da professora na realização das atividades. (Avaliação III trimestre – turma B12 no ano de 2007).

A aluna A ainda precisa de ajuda das professoras para realizar as propostas de atividades. Realiza leitura e interpretação, mas apresenta muita dificuldade na escrita. Campo numérico aproximadamente em 100. Para o ano de 2011 é indicada ao atendimento da SIR e do LA, visando avançar em suas aprendizagens. (Avaliação III trimestre – turma B32 no ano de 2010).

⁴²Projeto de Estágio de Apoio à Inclusão: O trabalho é desenvolvido em escolas, em turmas que tenham alunos incluídos. A proposta prevê uma atuação em parceria com o professor e/ou monitor da turma que possui alunos com NEEs, buscando promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=264 – acesso em: 05 de maio de 2014.

Como salientado nos excertos, vemos que os sujeitos aqui analisados parecem ocupar posições mediante a média escolar – a norma – sendo estes alunos narrados frente a seus avanços de aprendizagem, mas ainda assim, parecem estar afastados, em certa medida, da média escolar, de uma normalidade de aprendizagem esperada para sua turma e idade escolar. Desse modo, algumas estratégias são postas em funcionamento, como o controle exercido pelo professor, que intervém para que o aluno possa realizar as atividades propostas, e o encaminhamento a espaços como a SIR e o LA, que pretendem dar conta dos possíveis desvios apresentados pelos alunos que para lá são encaminhados.

Partindo do entendimento de que todos estão na norma - normais e anormais-entendo as práticas que um atendimento especializado coloca em operação como uma das possibilidades de conhecimento e gerenciamento da anomalia, trazendo as anormalidades para bem próximo da normalidade (LUNARDI; HERMES 2013). Segundo essas autoras, os sujeitos ditos anormais estão na escola regular porque junto deles e por eles estão os atendimentos individualizados (AEE), produzidos em uma articulação entre os processos de *in/exclusão* e a Educação Especial, integrando a população escolarizada em diferentes níveis de participação, mediante a gradientes de inclusão⁴³. Vejamos o excerto.

Professora R: O atendimento aqui na SIR é um atendimento individual dependendo do caso. Às vezes atendo em duplas, mas com mais frequência atendo individualmente. Como no caso da aluna A. Nos encontros podemos conversar bastante, a gente trabalha muitas coisas, **nesses dois anos que eu estou com ela consegui, num primeiro tempo, fazer ela escrever, depois ela bloqueou e a única coisa que eu conseguia com ela era o desenho, leitura de história, assim eu ia lendo a maior parte e ela uma palavrinha assim, com muita troca, sabe?** “Ah, agora a profe vai ler esse livro, a profe lê essa frase e tu lê essa palavrinha”. É muita troca. **Agora, esse ano eu consegui fazer com que ela comece a escrever novamente, ter produção escrita dela.** (Entrevista realizada em abril de 2013).

Essas ações narradas pela professora R tornam cada caso um caso, governando a população pela ordem disciplinar, “um caso que ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder” (FOUCAULT,

⁴³Gradientes de inclusão é um termo utilizado pelo GEPI/UNISINOS, para marcar os processos de in/exclusão, defendendo a noção de que o sujeito experimenta situações de incluído e excluído, dependendo de seus níveis de participação.

2007, p. 159). Através do exercício do poder sobre o corpo (poder disciplinar), pela individualização do sujeito, se passa a melhor conhecê-lo, a suas dificuldades, que podem a vir a comprometer seu processo de escolarização. Assim, passa-se a criar estratégias de controle e condução destes sujeitos, agindo sobre suas anormalidades, fazendo que os indivíduos entrem em um campo de regularidade (FOUCAULT, 2002), para saber quem está mais ou menos próximo às normalidades.

Trata-se, assim, de uma das possíveis maneiras de dispor os sujeitos que precisam ser normalizados de maneira mais individualizada, mais especializada, como vemos novamente na fala da professora R que atende alunos na SIR. No primeiro excerto a fala é referente ao momento de entrevista concedida em abril de 2013, e o segundo refere-se a uma avaliação em parecer feita pela professora ao final do ano letivo de 2012.

Professora R: Então ela tem toda uma questão, ela está aqui na SIR comigo desde que eu entrei na escola. Ela tem toda uma questão muito emocional, um bloqueio muito emocional na questão de leitura e escrita em sala de aula. **Então a gente fez todo um trabalho de leitura e escrita individualizado para ela.** (Entrevista realizada em abril de 2013, referente ao atendimento da aluna A).

Com o aluno C continuamos dando ênfase na escrita de seu nome e sobrenome, no qual nesta escrita a intervenção é pouca, deixando o aluno feliz quando escreve corretamente. Fazemos muitos trabalhos com jogos de quebra-cabeça e de encaixe de letras, nos quais o aluno demonstra muito interesse e satisfação em realizar estas atividades. Com auxílio sonoro consegue escrever algumas palavras. Para 2013 **indico continuidade na SIR, pois o atendimento individualizado muito tem a contribuir no processo de aprendizagem do aluno.** (Avaliação da SIR em 2012).

Com as narrativas apresentadas pude perceber esse movimento de individualizar o aluno, que mediante um desvio apresentado em sala de aula, este passa a ser atendidos na SIR, com atividades relacionadas às suas “dificuldades”, em um trabalho individual e corretivo. Com um atendimento especializado e individualizado, o aluno que parece ser posicionado em alguns momentos mais afastados da média escolar, parece entrar na ordem da correção, um sujeito que tem potencial a ser corrigido.

Essa argumentação possibilita-me pensar que os sujeitos ditos incluídos, se encontram em um *estado permanente de corrigibilidade* (ARNOLD, 2006), que é “entendida como um estado permanente de correção vivido pelo sujeito”, no qual

este é assim posicionado por “apresentar-se em desvio em relação a uma normalidade” (p.53), que é estabelecida em relação de comparabilidade entre um sujeito e a população em seu conjunto.

Dessa forma, o sujeito aluno é aproximado e posicionado em um *estado permanente de corrigibilidade*, tendo serviços que o mantenham junto à escola regular, podendo assim, as práticas especializadas corrigir estes sujeitos em “espaços próprios de correção” (ARNOLD, 2006, p.115). Quando me utilizo desse conceito, *estado permanente de corrigibilidade*, me refiro também ao tempo em que os alunos passam em atendimento individualizado, sendo percebida a necessidade deste apoio em toda a vida escolar destes alunos, marcando assim, suas trajetórias escolares, como pôde ser visualizado nos diagramas apresentados no início da seção 4.2, intitulada “A escolarização dos ditos incluídos: fragmentos desta trajetória”.

A seguir destaco alguns excertos retirados de documentos contidos nas pastas dos alunos investigados.

Aluno D (sem laudo. Ingresso em 2012)

O aluno ainda apresenta muitas lacunas de aprendizagem. Tem boa postura em sala de aula e nos diferentes espaços da escola. **Está lendo com certa fluência, mas nem sempre evidencia compreensão do que leu. É muito importante que D frequente sempre o LA, a fim de suprir as lacunas em suas aprendizagens**, bem como aceite com mais facilidade as intervenções dos professores e as propostas de trabalho diferenciadas. (Avaliação do III trimestre de 2012 – Conselhos de Classe).

Aluna A: (apresenta uma deficiência mental dentro do TGD, segundo entrevista com professora. Ingresso na escola em 2007)

No **laboratório de Aprendizagem é frequente e tem conseguido ler pequenos textos**, com pouco menos de resistência. **Deve continuar no apoio do LA e da SIR.** (Avaliação do I Trimestre de 2012 – pareceres avaliativos).

Um estado de correção parece surgir quando se narra nos pareceres avaliativos o processo percorrido pelos alunos “incluídos”, um estado materializado em encaminhamentos a intervenções individualizadas. A que me parece, essa prática coloca o sujeito em uma constante busca por uma redução de certas dificuldades, como visto quando se destaca que a aluna J precisa mostrar mais assiduidade no LA, “beneficiando” seu processo de aprendizagem, ou quando se narra os avanços da aluna A, que quando em atendimento especializado consegue

ler pequenos textos, o que, possivelmente, seja uma competência não apresentada ainda por esta em sala de aula.

Passo a argumentação, de que decorrido disto, talvez, amplia-se as possibilidades de inclusão e permanência de alunos ditos anormais na escola, pois, possivelmente, colocando-os em posições de correção, estes não caem em uma zona de anormalidade, de retenções e de possíveis evasões do Ensino Regular. Assim como se vê aparecer na fala da professora M.

Professora M: Com algumas propostas feitas aqui na escola, como a DC, como projetos que visaram atender os diferentes processos de aprendizagem, essas crianças ganharam mais tempo na escola, de repente em outros espaços já teriam evadido. (Entrevista realizada em novembro de 2013)

Argumento, em vista das análises até aqui empreendidas, que os espaços especializados e a DC parecem colocar em funcionamento um atendimento dito especializado, e constitui-se como uma estratégia de produzir o sujeito individual para torná-lo um sujeito escolarizado, possibilitando o “melhor viver” destes na população escolar. O que quero dizer com isto é que a partir dessa prática, o sujeito “incluído”, mediante alguns de seus desvios sendo corrigidos, certas aprendizagens passaram a ser construídas, como a leitura e escrita de palavras, a aquisição e ampliação do campo numérico, por exemplo, tornando-os mais aptos a conviver e viver na sala de aula com os ditos normais, com mais possibilidades de permanecer e querer estar neste espaço social que é a escola.

Mostra-se mais socializada com o grupo de colegas, aceitando com mais facilidade a ajuda deles para a realização de tarefas. Quando trabalha em grupo notas-se que a aluna demonstra mais interesse pela escrita e leitura, intervindo com seu grupo de trabalho sem muita resistência. **Deve permanecer em atendimento da SIR.**
(Avaliação II trimestre referente à aluna A – ano de 2010)

Começa o ano mais tranquila, não demonstrando mais tanta resistência com as atividades escolares. Tem demonstrado mais postura de aluna, organizando seu material de aula e relacionando-se melhor com professores e colegas, conseguindo trabalhar em grupo e cumprir algumas regras. **Ressalta-se que a aluna necessita ser mais frequente ao atendimento do LA para avançar nas aprendizagens.**
(Avaliação I trimestre referente à aluna J – ano de 2012)

Como visto nos excertos acima, parece configurar-se, mediante a certas aprendizagens construídas pelos “incluídos”, uma posição do sujeito aluno em uma

zona de maior produtividade dentro da escola, sendo enfatizada a importância de espaços como o do LA e da SIR na construção dessas aprendizagens. Vemos que, desse modo, efeitos no âmbito coletivo, ou seja, na população escolar, parecem estar sendo estabelecidos, sendo esses estudantes mais governáveis e escolarizados. Nota-se tal argumentação quando se menciona que a aluna A começa a se socializar, se relacionando e realizando atividades de aula em grupo, a partir de seu interesse pelas questões de leitura e escrita, ou quando a aluna J tem demonstrado mais postura de aluna, cumprindo regras e melhor convivendo no ambiente escolar.

É preciso agir sobre cada indivíduo para conseguir alcançar o governo no plano da população, diz Lockmann (2013), o que gera, possivelmente, a necessidade e a condição de possibilidade e emergência das práticas especializadas na escola dita inclusiva. Quero destacar com isso, uma aparente articulação entre o poder disciplinar junto ao *biopoder*, que aliados e complementares, envolvem-se no processo de *in/exclusão* aos quais os sujeitos ditos incluídos parecem ter passado a viver.

Diante da analítica, produzida a partir da recorrência do atendimento especializado e individualizado conferidos aos alunos ditos incluídos, passei a interrogar-me acerca dos modos de avaliação destes sujeitos, ao longo de suas trajetórias escolares, e de como vinham sendo narrados e posicionados pela prática avaliativa. Com isso, passo a última unidade de análise, pela qual incursionei por diferentes pareceres avaliativos, a fim de apresentar e analisar as posições quanto à aprendizagem, ocupadas pelos alunos investigados.

4.2.3 A prática de avaliação escolar e a produção do *sujeito mantido em correção*

A construção dessa unidade analítica voltou-se a um dos objetivos da pesquisa, que visa analisar como os documentos escolares, mais especificamente os pareceres avaliativos, narram os percursos escolares quanto às aprendizagens dos sujeitos ditos incluídos e buscando, desse modo, olhar para o sujeito produzido por esses registros. Embaso-me em Corazza (2001) para pensar nestes pareceres como artefatos, que não somente expressam ou comunicam sobre o desenvolvimento dos estudantes, mas que “ativamente produzem meios e

instrumentos avaliativos, exercício de regulação, procedimentos de objetivação e subjetivação dos/as infantis” (p.26).

Olhando de modo mais interessado às práticas avaliativas, passo a compreendê-las como uma estratégia de poder que se exerce sobre a população escolar, como uma “prática da vontade e do poder de disciplinar, corrigir, comparar, medir, [...]” (CORAZZA, 1996, P.66), realizada então a partir da *norma*. Essa prática, mais do que isso, evidencia posições ocupadas pelos sujeitos escolares, narrando como os sujeitos desviantes das normalidades instituídas poderão ser “incluídos” ou não na população escolar dita aprendente.

A partir das lentes teóricas sobre os modos de conceber a avaliação, interessa-me olhar para este *corpus empírico*, os pareceres avaliativos, como mais uma das estratégias de *governamento* dos ditos incluídos. Assim, essa prática, vai constituir-se em uma das estratégias para governar tais sujeitos, posicionando os escolares no que se refere à aprendizagem escolar.

Esses registros avaliativos fazem parte do material de pesquisa, pois são tramados em registros de aprendizagens escolares, em que “[...] permitem extrair saberes sobre os alunos, principalmente sobre aqueles em situação declarada de inclusão” (FABRIS, 2009, P.54). Cabe a ressalva de que não interessa a essa pesquisa a avaliação em si, mas sim as narrativas produzidas sobre os sete alunos da pesquisa, gerando posições e situações de *in/exclusão* para esses alunos.

Os pareceres analisados são elaborados como fichas, em que os professores, tanto os da sala de aula quanto dos espaços especializados, narram as aprendizagens dos alunos ao fim de cada trimestre do ano letivo, contendo informações concernentes aos relacionamentos com professores e colegas, as atitudes, as aprendizagens, aos modos de ser aluno e por fim, de algumas “sugestões” conferidas para o “melhor” andamento escolar dos alunos. Na leitura minuciosa dos pareceres, todos aqueles presentes nas pastas dos estudantes analisados, esta unidade de análise foi sendo tecida e tramada atentamente aos modos de condução e produção dos sujeitos alunos, pelo viés comportamental e cognitivo, presente em tais documentos.

O registro das aprendizagens dirigiu-se em duas vertentes, às ações de condutas, indo também, na direção de certa comparação com a *norma* no que diz respeito à cognição, o que neste aspecto me levou à hipótese da existência do *sujeito mantido em correção*, condição esta referente aos alunos alvos desta

investigação. Para mostrar a argumentação, trago no excerto abaixo uma compilação de avaliações do período de vida escolar do aluno C.

Evidencio com o uso da letra em itálico, a ação de narrar o aluno quanto às aprendizagens cognitivas e comportamentais e em negrito ao processo de correção em que o sujeito parece ser posicionado em seu trajeto de escolarização.

Aluno C – laudo de autismo. Ingresso na escola 2010.

2010⁴⁴ – B31

Reconhece cores, letras e números. Conta até 20, mas não consegue quantificar. O aluno *evidencia potencial cognitivo, mas precisa mostrar mais interesse pela alfabetização.*

2011 – C11

Mostra mais *independência em sua rotina, como ir ao banheiro sozinho*. Mostra avanços nos aspectos afetivos, sociais, psicológicos e cognitivo.

2012 – C21

Recorta e pinta sozinho. Cada vez mais autônomo, nas atividades e rotina escolar. Nomeia e reconhece números até 10. Relaciona objetos maiores e menores. Na alfabetização completa nomes de professores e colegas. Precisa mais investimento na escrita e leitura, então se recomenda para 2013 que o aluno continue na SIR para o atendimento individualizado, pois contribuirá no processo de aprendizagem.

Podemos perceber, com estes pareceres, que há uma expectativa sobre o aluno, para que ele seja mais interessado aos afazeres da escola, mesmo estando este mais “adaptado” ao ambiente escolar, ele ainda precisa se comprometer “mais” e “melhor” com as tarefas escolares. Os pareceres avaliativos geram “verdades” sobre o sujeito de que fala, sobre o processo de ensino/aprendizagem, criando, a partir da *norma*, modos que classificam e posicionam o aluno na escola e no currículo, conduzindo suas condutas para que possam ser enquadrados nas “zonas de normalidade escolar” (ARNOLD, 2006).

Mediante isso, chamo a atenção para o quanto as narrativas encontradas nos pareceres avaliativos expressam formas de controle sobre alunos, atuando sobre suas condutas e aprendizagens. Posto isso, nota-se como as ações passam a ser controladas, como por exemplo, sua forma de ler e escrever, como vem realizando os trabalhos escolares, e ainda as atitudes que podem classificar os sujeitos em mais próximos ou não de uma postura de aluno instituída por uma norma comportamental.

⁴⁴Ao lado de cada ano encontra-se a turma e o ano ciclo respectivo em que o aluno se encontrava.

Aluna F – Laudo de retardo mental. Ingresso em 2009

2009- B22

Início da adaptação ao ambiente escolar. *Reconhece todas as letras, usa letras adequadas, entretanto não completa sílabas.* **Refere-se que aluna deva faltar menos às aulas.**

2010 – B32

Mostra avanços no relacionamento com os colegas. Começa a ler frases com sílabas simples. Consegue fazer uso adequado do caderno. Na matemática faz cálculos simples de adição e subtração até nove, conta até 30. **Destaca-se em todas as matérias que a aluna deve participar mais das aulas, se manifestar oralmente e fazer tarefas com mais autonomia. Para continuar avançando a aluna deverá participar do LA no próximo ano.**

2011- C12

O grande número de faltas prejudica seu desempenho escolar. *Começa escrever pequenos textos e frases, mas com auxílio.* **Precisar frequentar mais o LA.** Em 2012 **acompanha sua turma no projeto D.C**

2012 – C22

Apresenta compreensão do que escreve e lê. O traçado da letra ainda precisa melhorar. Faz cópias no caderno sem muitos erros. Reconhece notas de dinheiro e seu campo numérico vai até 40. É destacado que a aluna apresenta mais comprometimento com as atividades, se mostrando, cada vez mais, uma boa aluna.

Algumas considerações, a partir deste recorte avaliativo, merecem destaque. As narrativas, produzidas ao longo dos anos de escolarização da aluna, parecem localizar esta em uma situação de normalidade quanto às aprendizagens construídas, mas sempre com algo mais a alcançar, como vemos quando se diz, por exemplo, que: “reconhece todas as letras, usa letras adequadas, entretanto não completa sílabas”; “apresenta compreensão do que escreve e lê, mas o traçado da letra ainda precisa melhorar”. As dificuldades apresentadas parecem estar, com maior destaque, à ordem cognitiva, construindo, assim, um sistema de correção, posicionando a aluna em “zonas de normalidades”, ora como aprendente, ora como não aprendente.

Com isso, destaco que, mesmo que os professores em suas narrativas refiram que a aluna se aproxima da norma quanto à aprendizagem escolar, esta ainda apresenta algumas “dificuldades”, passando-se a produção de uma aluna a corrigir, e que essa correção parece não ter sido alcançada em sua plenitude, pois como evidenciado nos excertos, se ressaltou, em todo o percurso escolar, a participação aos espaços de apoio. Para exemplificar a argumentação construída, passa-se a ver no quadro acima, que a aluna que se encontrava nos anos finais do

Ensino Fundamental, apresentou nas aprendizagens matemáticas um campo numérico até o numeral 40, evidenciando que este conhecimento não está dentro das expectativas consideradas normais pelo processo de escolarização, gerando, desta forma, a necessidade de apoio corretivo dentro da escola. Vejamos como essas considerações vêm a se materializar, também, nas narrativas avaliativas dos alunos P e E.

Aluna P – Laudo de autismo. Entrada 2005

2006 – AP1⁴⁵

Avaliada como aluna em processo de socialização no ambiente escolar.

2007 – A31

Começa a se adaptar ao ambiente escolar. Movimenta-se pela escola sozinha. Começa a contar pequenas histórias

2009 – B22

Começa a evidenciar uma evolução na comunicação. Demonstra agitação (corpo que não para). *Ainda é destacada a agressividade e gestos brutos em alguns momentos.*

2010– B32

Maior autonomia na rotina escolar. **É indicada que continue em atendimento especializado.**

2011 – C12

Inicia o processo de deixar a professora pegar em sua mão para realizar cópias. *Reconhece algumas letras. Tenta mostrar postura de aluna, segurando livros, o lápis.* **Necessita de intervenção para respeitar os limites escolares.** *Registra pequenos textos, mas só quando o professor guia sua mão.*

2012 – C22

Mais postura de aluna, menos agressividade e menos resistência com as atividades de aula. **Para 2013 continua indicada ao atendimento especializado da SIR e acompanha o grupo de colegas em D.C.**

Aluno E – laudo de deficiência mental. Ingresso em 2003

2003- A11

Adaptando-se ao convívio escolar. Poucas experiências antes de entrar na escola. Gosta de pintar e modelar com argila. Não reconhece letras. **Aluno em processo. Começa a enunciar algumas frases, mas ainda com muita dificuldade.** No conselho de classe ficou acordado que o aluno permanece no I ano do I Ciclo – em turma de A11 em 2004.

2004 - A11 - retido - 2005 – A21

Demonstra poucos avanços na aprendizagem ao longo do ano, precisando frequentar o LA.

Começa a mostrar avanços quanto ao comportamento de aluno, passando a sentar em grupo mais tranquilo. Já escreve seu nome. **Ainda apresenta muitas dificuldades de matemática, não tendo construído a noção de número.**

2006 – A22

Encontram-se diversos encaminhamentos para atendimento clínico e pedagógico. *Identifica cores, tamanhos e algumas características de objetos, sempre necessitando de auxílio.* Está silábico- alfabético. Termina o ano bem adaptado ao ambiente escolar.

2008 - B12

⁴⁵Turma de progressão I Ciclo.

É apontado que o aluno levou cinco anos para começar a mostrar conhecimentos de escrita e leitura. Reconhece o *campo numérico até 10*, necessitando sempre de material concreto nas atividades. *Escreve pequenas frases e lê palavras isoladas.*

2009- B22

Evidencia avanços nas áreas de Artes e Educação Física. Participa ativamente de trabalhos em grupo. **Não mostra avanços significativos na leitura e escrita, precisando de apoio para realizar as tarefas.**

2010- B32

Bom relacionamento com professores e colegas. **Necessita constante ajuda para escrever e ler.**

2011 – C12 – 2012 – C22

Lê e compreende palavras e frases simples. Campo numérico até 15. Destaca-se na Educação Física. *Sabe ler, mas não realiza a compreensão de texto.*

Um aluno que necessita de atendimento individual para dar conta de questões mais específicas de sua aprendizagem. Demonstra autonomia na realização das atividades.

Na realização da compilação das avaliações analisadas, penso desenhar-se o que Foucault (2002) veio a chamar de o “jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade” (p.73), no qual se requer certas intervenções em torno do indivíduo, sendo este “posto no centro de uma aparelhagem de correção”. Podemos observar tal fato, principalmente, pela indicação a espaços especializados ao longo de todo o trajeto escolar dos alunos aqui analisados, produzindo, desta forma, o que então passei a chamar de *sujeito mantido em correção*, ou seja, estando permanentemente nesta posição.

Em um *estado permanente de corrigibilidade*, o sujeito que passa a ser individualizado pelos espaços especializados, como apresentado na segunda unidade de análise, acaba sendo produzido como um *sujeito mantido em correção*, que precisa incessantemente de espaços como a SIR e o LA para avançar, para chegar mais próximo da norma da aprendizagem escolar, como mostram as narrativas que indicam que o aluno E demonstra poucos avanços nas aprendizagens, precisando frequentar o LA. Imbricada a esta hipótese, da produção de um *sujeito mantido em correção*, a relação que me parece estar estabelecida volta-se à produção de um sujeito que mesmo apresentando “avanços”, seja por aprendizagens comportamentais e cognitivas, em certa medida, me parece também ser conferido um lugar de ‘não saber’, como podemos ver em partes dos excertos: “precisa mais investimento na escrita e leitura, então se recomenda para 2013 que o aluno continue na SIR”; “começa escrever pequenos textos e frases, mas com auxílio”; “sabe ler, mas não realiza a compreensão de texto”.

Assim, refiro que com a leitura dos pareceres avaliativos, pude trazer para a pesquisa esta noção de *sujeito mantido em correção*, que acompanhados permanentemente por espaços de especializados, acabam por serem mantidos em zonas de normalidades – no eixo das aprendizagens – posicionando, talvez, estes alunos dentro de uma rede de saberes, criando e conservando o interesse de cada um em entrar e permanecer na escola regular (LOPES, 2009). Nessa lógica, vê-se, portanto, a preocupação constante para que os sujeitos ditos incluídos estejam em “curvas mais próximas do normal, do mais favorável, do mais estudioso, do mais aprendente [...]” (KLEIN, 2013, p.178). Com Foucault (2008) compreendi que é pela norma que o poder atua mais incisivamente, construindo sujeitos e posições dentro da população, pautando nossas vidas e não deixando ninguém de fora de suas tramas.

A partir do entendimento do conceito de *norma*, que é instituída na referência de um grupo consigo mesmo, exposto no segundo capítulo da dissertação, quero evidenciar que quando o aluno começa a escrever pequenas frases e ler palavras isoladas, como visto no excerto do aluno E, por exemplo, esse sujeito é posicionado mais próximo da normalidade, mas ainda faltam algumas aprendizagens para ser um sujeito normal no processo de escolarização ao qual faz parte, por isso passa a se constituir como um sujeito a corrigir.

Ainda no entendimento da *norma* como múltipla, ou seja, não há uma norma maior ou menor, mas infinitas normas, pois esta será sempre contingente (KLEIN, 2013), possibilitou-me pensar nesse lugar de “anormalidade” e “normalidade” ocupadas pelos sujeitos alunos na escola. Nessa esteira, podemos passar à compreensão de que não há uma norma maior a ser atingida pelos estudantes ao longo de seu percurso escolar, mas sim, evidenciou-se que há posições que vão se mesclando, vão se borrando nesse percurso, tornando mais aceitáveis as diferentes e variadas formas de aprender e de se estar presente na população escolar.

A identificação do *sujeito mantido em correção* foi possível mediante este borramento de posições ocupadas quanto às aprendizagens escolares, entre ora ser narrado como um sujeito aprendente, ora como um sujeito não-aprendente, e que devido a essa condição necessita do apoio dos espaços especializados, ou de intervenções de outros campos de saber, passando a ocupar uma posição a ser corrigido (ARNOLD, 2006). Vejamos os casos a seguir.

Aluna J – sem laudo/aluna abrigada. Ingresso em 2005

2005- A12

Envolve-se em conflitos diários. *Na escrita usa as letras da própria palavra para escrevê-las, mas não na ordem correta.* Amplo conhecimento matemático. Não apresenta bom relacionamento com os colegas.

2006 – A22

Avança na escrita, entretanto precisa da ajuda da professora para avançar nas aprendizagens. Começa a melhorar no relacionamento com colegas e professores.

2007 – A32

Encontra-se silábico-alfabética. **Ressalta-se que a aluna deva frequentar com mais assiduidade o LA para avançar na aprendizagem.** A escola solicita o acompanhamento dos responsáveis nas questões escolares.

2008- B11

A aluna deverá ser mais tranquila para assim se relacionar melhor com os colegas. **Deve ter melhor aproveitamento em suas aprendizagens.** Envolve-se em muitas discussões.

2009 – B21

Aluna ainda mostra muitas dificuldades em sua aprendizagem, mas mostra-se mais concentrada em aula, realizando as atividades propostas.

2010 – B31

Mostrou crescimento em sua aprendizagem, entretanto demonstra dificuldade em português.

2011 – C11

Avançou na postura de aluna, buscando ajuda em caso de dúvidas. Mostra avanços no comportamento e relacionamento com o grupo de colegas.

2012– C21

Aluna esforçada, mas ainda apresenta muitas lacunas em suas aprendizagens, o que pode comprometer sua aprovação. Sua leitura não é fluente, o que dificulta a compreensão do que é lido. Na matemática ainda está consolidando as quatro operações, necessitando de constante ajuda para compreender e solucionar os problemas e desafios matemáticos. É muito importante que a aluna frequente o LA.

Aluna A: (apresenta uma deficiência mental dentro do TGD, segundo entrevista com professora. Ingresso na escola em 2007)

2007. Não possui dados

2008- B12

Mostra-se mais socializada com os colegas. *Na escrita encontra-se silábico- alfabética. Escreve com ajuda e incentivo. Na leitura sem avanços. Já executa operações simples na matemática.*

2009- B22

Já realiza as atividades solicitadas em sala de aula com empenho. Nota-se que a aluna já começa a ler, mas ainda não o faz na frente dos colegas. **Realiza atividades de leitura e interpretação e atividades de escrita, mas necessitando de ajuda em tais tarefas.** *Na matemática realiza as quatro operações e seu campo numérico vai até o nº10.*

2010- B32

Avanços significativos na interação com os colegas. Começa a dominar o alfabeto e realizar atividades sem ajuda. *Escrita alfabética. Reconhece os números até 30*, realizando contas de adição e subtração com ajuda do material concreto.

2011 – C12

Vem frequentando a SIR e o Laboratório de Aprendizagem, o que está contribuindo no desenvolvimento da aluna. Está mostrando *aprendizagens em todas as disciplinas, mas ainda apresenta dificuldades de expressão oral*. Avanço nas aprendizagens como organização do material, cooperação em grupo. No III trimestre a aluna evidencia um retrocesso no que se refere ao relacionamento com os colegas. Vem apresentando problemas de saúde. Ampliação do campo numérico para 100. Vem mostrando destaque nas aulas de espanhol, compreendendo o vocabulário.

2012 – C22

Somente realiza atividades com cópia, sempre com a ajuda da professora. Quando no laboratório a aluna parece melhor produzir, lendo pequenos textos sem resistência. No português mostra avanços, mas nas outras disciplinas há demanda para uma maior participação e avanços na aprendizagem. Apresenta raciocínio lógico lento. Quando na SIR apresenta melhores condições de leitura, mesmo não lendo sozinha. Mostra ainda dificuldades, como na leitura e escrita.

Analisando as narrativas acerca das aprendizagens, enfatizo uma espécie de barramento entre um sujeito que aprende com um sujeito que precisa estar sendo corrigido a todo o momento, sujeito este que parece viver na fronteira entre a normalidade e anormalidade, ora entre as “zonas de normalidade, ora em zonas de recuperação” (ARNOLD, 2006, p.62). Parece-me que, quando narrado, o aluno não vem ocupando uma posição continua de não aprendente, mas quando se fala em suas ditas dificuldades, faltas, desvios quanto à média escolar, eles acabam sendo posicionados como um aluno em potencial, passível de correção, gerando encaminhamentos a espaços de especializados.

No que tange ao cognitivo⁴⁶, tais como as aprendizagens que envolvem conhecimentos de leitura e escrita, por exemplo, evidenciados nos excertos - “avança na escrita, entretanto precisa da ajuda da professora para avançar nas aprendizagens”; “quando na SIR, apresenta melhores condições de leitura, mesmo não lendo sozinha.” - percebe-se essa produção do *sujeito mantido em correção*. Um sujeito que vem mostrando certas aprendizagens ao longo da escolarização, dentro de seus ritmos de aprendizagem, mas que ao mesmo tempo, em certa medida, um lugar de “não saber” parece ser conferido, necessitando ser corrigido, para que assim se construa um melhor rendimento escolar.

Na leitura dos pareceres dos sete alunos, no período de entrada de cada sujeito até o ano de 2012 – período que constava na pasta dos alunos - registros

⁴⁶ Importante referir que quanto à aprendizagem cognitiva predominaram as áreas da alfabetização e da matemática nos pareceres avaliativos.

acerca das aprendizagens comportamentais também foram analisados. A partir dos comportamentos apresentados pelos alunos, uma comparação com a *norma* instituída é realizada, exigindo do sujeito determinadas posturas de aluno, como vemos: “mostra mais independência em sua rotina escolar”; “consegue fazer uso adequado do caderno”; “mais postura de aluna, menos agressividade e menos resistência com as atividades de aula”.

O que chama a atenção na análise sobre as aprendizagens comportamentais é de que os alunos parecem conseguir se normalizar com mais “tranquilidade”, assumindo para si os comportamentos de aluno esperados e exigidos pela *norma* escolar. Nas aprendizagens ditas cognitivas a correção aparece com mais potência, me levando à hipótese da produção do *sujeito mantido em correção*, ou seja, ao mesmo tempo em que se destaca uma aprendizagem também se referencia o que o aluno precisa ainda trabalhar, como diz Fabris (2009, p.64) “[...] um aluno que sempre tem o que melhorar, nunca está pronto, está sempre a caminho”.

Nessa lógica, podemos perceber, com os eixos contemplados referentes às aprendizagens, o processo de normalização em ação, sendo este, talvez, o “fio condutor” do percurso de escolarização dos alunos. Esse processo funciona a partir de estratégias de controle e regulação, visando trazer os sujeitos “incluídos” para posições mais seguras, de menos riscos para a sociedade (escolar e social).

Passando a tomar a norma escolar como instituidora de zonas de normalidades, vejo a média escolar como uma viabilizadora do surgimento deste *sujeito mantido em correção* – que parece estar sendo posicionado constantemente como um aluno com “algo” a mais a produzir. Esses sujeitos, em certa medida, parecem estar em uma posição fundada a partir do jogo entre suas aprendizagens e de certos desvios que parecem ser “encontrados”, sendo colocada pela “maquinaria escolar uma insistente, e muitas vezes, permanente ação corretiva, que se instala a partir de sessões de reforço e de acompanhamento pedagógico (ARNOLD, 2006, p.163)”.

O processo de normalização é construído a partir da média, no qual é fundamentado pela *norma*, que opera na classificação, inclusão, exclusão dos indivíduos (SARDAGNA, 2013). A *norma*, ao classificar, comparar e posicionar gera mecanismos de *in/exclusão*, em gradientes de participação. Diante dessa lógica, torna-se difícil tomar estes sujeitos como totalmente incluídos ou excluídos, e sim

vemos que estes passaram a ocupar cambiantes posições e experienciar algumas práticas ao longo de sua escolarização, com as práticas analisadas na pesquisa.

Com essas possibilidades de análise acerca da prática avaliativa e dos modos de produção do sujeito aluno nas narrativas presentes, objetivei realizar um movimento analítico visando contribuir para as problematizações das formas pelas quais os estudantes em posição de *in/exclusão* têm se constituído na atualidade. Tendo, possivelmente, nessa prática uma das “principais estratégias para manter todos incluídos na maquinaria escolar [...]” (Klein 2013, p.178), destaco que entendo essa produção do *sujeito mantido em correção*, como uma das possíveis formas de permanência dos alunos nesse espaço escolar, pois sendo as aprendizagens vistas como um processo, que quando as ditas dificuldades parecem cruzar este caminho, o sujeito é colocado em uma situação de correção, o “fracasso”, a “anormalidade”, desse modo, tornam-se mais distantes desses estudantes.

Com isso, para finalizar, refiro que entendo as três práticas aqui analisadas como uma das formas de escolarização dos “incluídos”, tornando possível o “fazer viver” destes na população escolar, ou seja, que esses estudantes tivessem condições de participação e aprendizagens na escola dita regular. Apresentei-as separadamente, mas relacionadas entre si, entendendo-as como práticas que governaram e conduziram os estudantes, construindo suas trajetórias, e talvez tendo garantido a permanência destes no ensino regular.

5. “PARA CONTINUAR A CAMINHAR...” DAS CONSIDERAÇÕES ÀS POSSÍVEIS NOVAS POSSIBILIDADES DE CONTINUIDADE.

Na intenção de finalizar a dissertação de mestrado, algumas considerações foram sendo tecidas tendo como base o problema que norteou a construção do estudo: *de que maneira foi construída a trajetória escolar de alunos ditos de inclusão, estudantes de uma escola da rede municipal de Porto Alegre/RS?* Desta questão, decorreu o objetivo de: *analisar como foi construída a trajetória escolar de alunos ditos de inclusão, problematizando os modos de escolarização de tais sujeitos, modos estes articulados para um “bem viver” de toda população escolar.*

Para isso alguns caminhos, trajetos foram sendo percorridos para incursionar na temática, visando dar conta de tal questão e objetivo. Primeiramente fui buscar conceitualizações para pensar a inclusão escolar na contemporaneidade, tendo-a como um imperativo de Estado que a todos se impõe (RECH, 2010). Fui sentindo-me convidada a olhar para os processos de inclusão pelo sentido da *in/exclusão*, como um processo permanente, distanciando-me, assim, de uma visão binária de um mundo no qual se há incluídos e excluídos, mas no entendimento de que inclusão e exclusão fazem parte de um mesmo jogo (LOPES, FABRIS, 2013).

Através de conceitos foucaultianos como os de *governamentalidade* e *biopolítica*, fui traçando um modo de conceber a educação escolarizada, compreendendo que esta se encontra a serviço do governo de uma parcela da população, ou seja, a população escolar. Com isso, fui me interessando em saber: *de que modo as práticas escolares foram operadas ao longo do trajeto de in/exclusão percorrido pelos alunos analisados, visando o governo e a permanência destes no Ensino Regular?*

Essa questão, que na interface com o problema de pesquisa, visou conhecer e problematizar as formas em que a escola vinha organizando suas práticas, que na intenção de escolarizar os “incluídos”, construiu trajetórias de in/exclusão. Com as análises realizadas, pude perceber três movimentos distintos, mas articulados neste processo de escolarização, que são: a prática da nomeação, a especializada e a da avaliação.

Na conclusão, chamo à atenção para a relação existente entre as três

análises efetuadas na pesquisa. Estas foram produzidas em vista da hipótese de que as práticas estavam envoltas com o conhecimento, a permanência e o governo dos sujeitos alunos ditos incluídos, construindo um modo de fazer “viver” esses alunos na população escolarizada, e de um “bem viver” para toda esta população. Ou seja, na criação de práticas que oportunizassem aprendizagens e modos de ser aluno, fazendo assim com que os “incluídos” não caíssem em zonas de anormalidade, permitiram condições de permanência dentro da escola regular, tornando-a um espaço de convivência e aprendizados, gerenciando os possíveis riscos que as anormalidades pudessem causar para toda essa instituição.

Tendo incursionado pelas trajetórias escolares dos alunos investigados, fui percebendo como o indivíduo dito incluído foi sendo conduzido em suas condutas e aprendizagens, a fim de se tornar um sujeito escolarizado, aumentando a produtividade desses sujeitos na e para a escola. Ao considerar que a escolarização, como instância universal e obrigatória, tem se configurado como prática por excelência para o exercício da normalização vê-se, desse modo, como o “fio condutor” destas trajetórias os processos de normalização.

Pude analisar, a partir das práticas de nomeação, das práticas especializadas e da prática avaliativa, o modo de colocar os sujeitos “anormais” no “centro de uma aparelhagem de correção” (FOUCAULT, 2002, p. 73), visando sua normalização e o governo de suas condutas e aprendizagens. Entendo esse processo com a marca da *in/exclusão*, sendo a passagem pela escola sob diferentes níveis de participação, no qual práticas e posições foram experienciadas e imbricadas no governo e condução dos sujeitos ditos incluídos, criando, desse modo, condições de participação destes na população escolar.

Retomo aqui a ideia de que o objetivo de olhar as práticas referidas não está voltado a uma exaltação ou negação destas ações postas em operação pela escola, mas sim, no sentido de analisar e problematizar o que elas estão produzindo no contexto investigado. A partir disto, com a questão: *no decorrer de suas trajetórias escolares, como o aluno dito incluído foi narrado e posicionado nos documentos escolares?* Uma forma possível de ler os pareceres avaliativos foi construída, atentando aos modos de produção do sujeito aluno nesses registros.

Com as narrativas analisadas nos pareceres, percebi e levantei a hipótese de que esses dizeres vêm produzindo um sujeito que passei a chamar como *sujeito mantido em correção*. Imbricada a essa noção, a relação que me parece estar

estabelecida volta-se à produção de um sujeito que entra em uma espécie de jogo, ocupando posições que ora lhes conferem um lugar de aprendizagem, ora um lugar de não aprendizagem, necessitando assim outras intervenções e situações de ensino/aprendizagem. Parece-me que, quando narrado, o aluno não vem a “cair” em uma situação permanente de incorrigibilidade/anormalidade, mas quando são referidas suas ditas dificuldades, faltas, desvios quanto ao padrão e à média escolar, eles passam a ser posicionados como um aluno em potencial, passível a correção, sendo dispostos em espaços corretivos.

Retornando ao problema de pesquisa: *de que forma foi construída a trajetória escolar de alunos ditos de inclusão, estudantes de uma escola da rede municipal de Porto Alegre/RS?* Acredito que essas trajetórias foram marcadas por práticas, voltadas a construir um sujeito aluno adaptável aos modos de vida, seja na escola e na sociedade, colocando-os imersos em relações de saber/poder. Ao conhecer, individualizar e avaliar, produzindo um *sujeito mantido em correção*, a escola operou por dois campos de poder distintos, mas articulados, ora pelo poder disciplinar, ora pelo biopoder, produzindo um sujeito in/excluído e escolarizado.

Os sujeitos alunos estudados, no ano de 2013 encontravam-se nas turmas de III ano do III Ciclo, turmas finais do Ensino Fundamental. No entanto, o que fazer com eles ao fim do processo? Que lugares poderiam ser ocupados por eles? Com estas indagações, em entrevista com a Vice-Diretora⁴⁷ da instituição, foi-me informado que dos sete alunos, dois haviam sido retidos, a aluna J e o aluno D, estando no ano de 2014 frequentando novamente às turmas finais do Ensino Fundamental. Aos outros quatro alunos, a matrícula havia sido obtida junto à mantenedora (SMED), mas a participação destes foi pensada de outra forma. Esses alunos, até o momento em que estive na escola, encontravam-se como monitores de turmas de I Ciclo, com a intenção de mantê-los inseridos em espaços sociais, como a escola, e possibilitar-lhes mais tempo para construção de conhecimentos não realizados ao longo de suas trajetórias.

Assim como as trajetórias dos sujeitos envolvidos na pesquisa parece não ter se findado dentro da escola, podendo outros trajetos serem produzidos e percorridos por eles, percebo, igualmente, a minha trajetória de pesquisadora tomar outros rumos, outras formas de caminhar. Sigo pelas trilhas educacionais, não mais com a

⁴⁷ A entrevista foi realizada em março de 2014.

ideia inicial de que para incluir deveriam os alunos ditos incluídos possuir as mesmas condições e formas de escolarização dos ditos normais, mas sim, que todos experienciamos os processos de in/exclusão, ou seja, ora sendo incluído, ora excluído, todos nós, “normais” e “anormais”, vivemos sob distintas maneiras de estar na escola e na sociedade, sob diferentes níveis de participação nestes espaços sociais.

Com isso, findo o estudo, mas não as inquietações, as dúvidas, a “vontade de saber” que me guiou por todo o período em que estive envolvida na execução da dissertação. Compartilho das palavras de Costa e Grun (2002, p. 102) “[...] a pessoa que escreveu as primeiras páginas e a que assina o nome e coloca o ponto final na última não são, de modo algum, a mesma pessoa”, para dizer que ao início deste trajeto percorrido havia em mim um modo de ser professora e pesquisadora, e chegado ao fim, outras formas de ser e viver estas posições se constroem, me levando por outros caminhos, escrevendo novas histórias no campo da educação. E é desse modo, levando as mudanças e os aprendizados, que desejo prosseguir.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, DelciKnebelkamp. **Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale dos Sinos, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006, São Leopoldo, BR-RS.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira. **Práticas escolares: aprendizagem e normalização dos corpos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006, Porto Alegre.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação para todos**. Brasília: MEC, 1994.

_____, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: MEC, 2001.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

CADERNOS PEDAGÓGICOS Nº9. **Ciclos de Formação: Proposta- Pedagógica da Escola Cidadã**. Secretaria Municipal de Educação (SMED) – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2009, 3º edição.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Müller. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, 480 p;

CORAZZA, Sandra. Olhos de poder sobre o currículo. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.1, n.1, p. 46-70. Jan/jun/1996.

_____. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós- críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23, p. 36-61. Maio/Jun/Jul/Agos, 2003.

COSTA, Marisa V. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa H. (Org) **Cultura, poder e educação**: um debate sobre os Estudos Culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2005.

COSTA, Marisa; GRUN, Mauro. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa (Org.) **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.85-104.

COUTINHO, Karyne Dias. **A emergência da psicopedagogia no Brasil**. Tese (Doutorado), – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

DAL'IGNA, Maria Claudia. Grupo Focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar E., PARAÍSO, Marlucy A. (org.) **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazzaedições, 2012, p.195-218.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. In:DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Veja, 2000.

FISCHER, Rosa Maria B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. . In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre. V.34, n.2, Mai/Ago 2009. P. 35-56.

HALL, Stuart. **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage/The Open University, 1997. p. 13-74.

HATTGE, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle do risco social. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ulbra, 2007, p.189-200.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação**. Tese (doutorado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A produção do aluno nos pareceres descritivos: mecanismos de normalização em ação. In: LOPES, Maura C; HATTGE, Morgana D (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 51-68.

_____. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.5, n.1, p. 32-39, jan. 2011.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

_____. **Em Defesa da sociedade**. Curso do Collège de France: 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Os Anormais**. Curso do Collège de France: 1974-1975. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 17ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

_____. **Vigiar e punir**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Segurança, Território, População:** Curso do Collège de France: 1977-1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KLEIN, Rejane Ramos. A avaliação da aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. In: In: (orgs.) FABRIS, Elí Henn; Klein, Rejane Ramos. **Inclusão e biopolítica.** Autêntica, 2013, P. 165-180.

_____. **A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica.** Tese (Doutorado) -- Universidade Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

_____, HATTGE, Morgana D. **Inclusão escolar:** implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010.

KONISHITA, Julia H. **Docência Compartilhada:** dispositivo pedagógico para acolher as diferenças? Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2009.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar:** saberes que operam para governar a população. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In: (orgs.) FABRIS, Elí Henn; Klein, Rejane Ramos. **Inclusão e biopolítica.** Autêntica, 2013, P. 129-146.

LOPES, Maura C. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura C; DAL'IGNA, Maria Claudia (Org.). **In/exclusão:** nas tramas da escola. Canoas: Editora ULBRA, 2007. p.12-33.

_____, Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2009, p. 153-169.

_____, ET AL. Inclusão e Biopolítica. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos.** São Leopoldo, n 144, p. 3-30, 2010. Disponível em:

<<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernosihuideias.pdf>
>. Acesso em 06 de maio de 2013.

LOPES, Maura C; FABRIS, Elí T. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____, Maura C; RECH, Tatiana. Inclusão, biopolítica e educação. **Revista Educação** – PUCRS (v. 36, n. 2, 2013). Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/697>. Acesso em 28 de março de 2014.

LUNARDI, Márcia Lise; HERMES, Simone T. Que políticas? Que práticas curriculares? Que sujeitos? O atendimento educacional especializado em questão. In: TRAVERSINI, Clarice Salete; et al (Orgs.). **Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental**. Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. 238 p.

MEYER, Dagmar E; PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012, p. 23-46.

MENEZES, Eliana da C, TURCHIELLO, Priscila. Análise de discursos e seus efeitos em termos de subjetivação docente. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** – Anped Sul, 2012.

MENEZES, Eliana da C. **A maquinaria Escolar**: na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. Tese (doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

MONTEIRO, Maria Rosangela C. **Todos os alunos podem aprender**: a inclusão de alunos com deficiência no III Ciclo. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: GREEN, Bill. BIGUM, Chris. **Alienígenas em sala de aula** (Trad. Tomaz Tadeu da Silva). Tomaz Tadeu da Silva (org.) Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In:

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012, p. 23-46.

PERSCH, Maria Isabel, *et al.* Formação de Educadores. In: PERSCH, Maria Isabel; PACHECO, Suzana M; MONTEIRO, Maria Rosângela. **Uma escola para todos, uma escola para cada um**. Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2006.

PINTO, Celi. Foucault e as Constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, 1999, p. 33-56.

RABUSKE, Anelise Scheuer. **“Alunos problemas”**: discutindo práticas implicadas na produção do anormal. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2006, Porto Alegre, BR-RS.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC**: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. 183 f. (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em educação, Faculdade de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: (orgs.) FABRIS, Elí Henn; Klein, Rejane Ramos. **Inclusão e biopolítica**. Autêntica, 2013, P. 25-44.

REIS, Julia M. **Os incluídos chegaram?!** Narrativas de professores do Projeto Docência Compartilhada sobre a avaliação diferenciada. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2011.

RUIZ, Castor B. Genealogia da biopolítica. Legitimações naturalistas e filosofia crítica. **Revista do Instituto Humanistas Unisinos**. IHU on-line. 2012. Disponível em:

<http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4308&secao=386%20%E2%80%93%20Ruiz%20%E2%80%93%20IHU%20on%20line>. Acesso em 26 de Junho de 2013.

SACRISTÁN, José G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Luis Henrique S. “Um pretinho mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, V. 22, nº2, p. 81-115. Jul./dez. 1997.

SARDAGNA, Helena V. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Eli T.H; KLEIN, Rejane R.(Orgs). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. P.45-60.

SARMENTO, Jacinto J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir *et al.* **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137 -182.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____.(Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 190-2007.

SILVA, Mara Marisa da; MELLO, Vanessa Scheid S. Escola e Saúde: uma parceria produtiva. In: (orgs.) FABRIS, Elí Henn; Klein, Rejane Ramos. **Inclusão e biopolítica**. Autêntica, 2013, P. 147-164.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (Org). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOMMER, Luis H. Tomando as palavras como lentes. In: BUJES, Maria Isabel E. COSTA, Marica V. **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TRAVERSINI, Clarice Salete; et al. Introdução - Pontos de ancoragem: a pesquisa, o currículo e os processos de in/exclusão no Ensino Fundamental. In: TRAVERSINI, Clarice Salete; et al (Orgs.). **Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental**. Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. 238 p.

_____. **A centralidade na aprendizagem e o predomínio do ensino**: ordens discursivas em tensão. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2010. (texto inédito apresentado no XV ENDIPE).

_____, O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de A. **Estudos Culturais e Educação**: desafios atuais. Canoas: Ed.Ulbra, 2012, p. 173-186.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Epistemologia social e disciplinas**. Episteme, Porto Alegre, v.1, n.2, 1996. p.47-59.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA. Jorge, SKLIAR, Carlos. **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.105 – 138.

_____, Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem Futuro?**. 2ed. Porto Alegre: Lamparina editora livros, 2007. P. 97-118.

_____. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão- problematizações iniciais. In: RECHIO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (orgs.). **A Educação e a Inclusão na Contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, 2011, p. 121 – 135.

VEIGA – NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 947-963, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 14 de fevereiro de 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo da; SARAIVA, Karla. Modernidade Líquida, capitalismo cognitivo e Educação contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo da; TRAVERSINI, Clarice S. Por que Governamentalidade e Educação? **Educação& Realidade**, v. 34, n. 2, 2009.

XAVIER, Maria Luisa M. F; et al.Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.28, n.2, p.285-308. Jun/2012.

_____; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro ; TRAVERSINI, Clarice Salette. Processos de Inclusão, subjetivação e disciplinamento na construção da categoria social aluno. In: **VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul- ANPEd Sul e III Seminário dos Secretários de Educação dos Programas de Pós-Graduação em Educação**. 2006, Santa Maria. Anais. Santa Maria, RS : UFSM, 2006.

_____ ; TRAVERSINI, Clarice Salete. A Docência Compartilhada e a Construção da Categoria Social Aluno. In: **V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes**. São Leopoldo/RS. Anais do 5 Congresso internacional de Educação, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Artmed, 2005, 3 ed. 212p.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À Instituição de Ensino

Prezado(a) Senhor(a),

Eu, Carolina Lehnemann Ramos, Pedagoga, e aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, responsável pela pesquisa sobre o as trajetórias de escolarização de alunos incluídos em turmas regulares e que estão finalizando o Ensino Fundamental no corrente ano.

Venho através deste, solicitar autorização para a realização da presente pesquisa, que será objeto de minha Dissertação de Mestrado. A instituição não se comprometerá com nenhum ônus financeiro que por acaso possa haver durante a pesquisa.

A coleta de dados para pesquisa será realizada através de análise documental e entrevistas, que poderão ser gravadas e/ou anotadas, sendo autorizado (a) pelo entrevistado (a) previamente. Além disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento. **Comprometo-me com a instituição e com os sujeitos entrevistados que suas identidades serão mantidas em sigilo.** A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo, pelo contato: 51-8166-2841, ou pelo e-mail: carollehnemann@gmail.com

Cordialmente,

Carolina Lehnemann Ramos

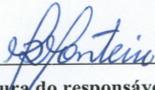
Orientadora da Pesquisa: Profª Dra. Clarice Saete Traversini

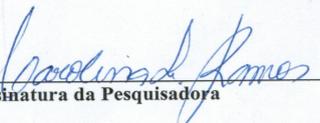
VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, Maria Rosângela Monteiro, diretora da Escola Municipal Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, localizada no bairro Ipanema, na cidade de Porto Alegre, autorizo Carolina Lehnemann Ramos a realizar sua pesquisa na referida escola. Estou ciente que a mesma realizará análise documental, entrevistas e possíveis gravações dos entrevistados.

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Porto Alegre, 18 de abril de 2013.


Assinatura do responsável na
Instituição de ensino


Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA COM A PROFESSORA RESPONSÁVEL PELA SIR

Tempo de trabalho na escola

Alunos que foram atendidos pela SIR (entre os sujeitos da pesquisa) e periodicidade deste atendimento:

Perfil do grupo de alunos atendidos:

Organização dos encontros: (quantos alunos por atendimento – como preparas esses momentos com os alunos...)

Relações construídas nesse espaço – (amizades, aprendizagens, comportamentos)

Como significas o processo destes alunos desde sua entrada na escola até o momento?

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS PEDAGOGAS EM DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Dos sete alunos de inclusão, quais deles passaram por outras instituições de ensino do ingresso na escola? Quais seriam?

Os alunos fazem algum acompanhamento fora da escola? Qual?

Os alunos sem laudo são nomeados como de inclusão por quê?

Na trajetória destes alunos, como foi a sua participação?

No que a escola contribuiu para a formação e escolarização destes alunos, em sua opinião?

Como o Laboratório de Aprendizagem é organizado para atender os alunos que para lá foram encaminhados?

O que julgas importante contemplar, que ainda não foi abarcado neste momento? Informações, reflexão, etc. acerca da escolarização dos sete alunos estudados.