

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E  
PROCESSOS INCLUSIVOS

Aline de Castro Delevati

**DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO À AÇÃO  
DOCENTE: CONSIDERAÇÕES PARA O DEBATE DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

PORTO ALEGRE

1. Semestre

2009

Aline de Castro Delevati

**DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO À AÇÃO  
DOCENTE: CONSIDERAÇÕES PARA O DEBATE DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Orientadoras:**

**Prof.<sup>a</sup> Simone Moschen Rickes e  
Ana Carolina Rios Simoni**

PORTO ALEGRE

1. Semestre

2009

Existem momentos na vida quando a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1988, p.13).

## RESUMO

Esta monografia discute as dificuldades da efetivação das diretrizes nacionais da educação inclusiva no cotidiano escolar. A partir da acepção foucaultiana, entendemos a escola como uma malha fina e complexa de relações de poder, jogos de verdade e estratégias de resistência. Nesta perspectiva, a resistência é pensada como potência criativa do ser humano. Considerou-se o avanço da legislação no sentido da garantia dos direitos humanos, embora o espaço escolar esteja ainda marcado por práticas estagnantes de um modelo homogeneizador e excludente, que resiste graças a um regime de verdade que o sustenta. Na trajetória da pesquisa, foram analisados seis projetos político-pedagógicos (PPP's) de escolas da rede municipal de Gravataí que se designavam como sendo inclusivas, entendendo que neles estão inscritos os regimes de verdade daquela comunidade. A análise documental buscou identificar os pontos de visibilidade dos regimes de verdade, os dispositivos que lhes sustentam, bem como as estratégias de resistência ao discurso pedagógico da inclusão. Para isto, foram destacadas dos PPP's passagens que produziram desassossego em uma pesquisadora comprometida com a perspectiva da educação inclusiva, de forma que a pesquisa foi realizada a partir de vivências, sensações, incertezas, na busca de sentidos para o movimento de um campo tomado como complexo, incompleto, não cartesiano. “Foi tecida como um cartógrafo que ‘vivencia’ as mutações da paisagem enquanto produz sua representação” (ROLNIK, 1989, P.68). Da leitura dos PPP's, surgiram como objetos de análise: o tempo na escola; o currículo funcional; a aprendizagem; a avaliação escolar; as nomenclaturas e as classificações dos alunos que ainda persistem, mesmo diante da inclusão (alunos normais, ditos normais, portadores ou com deficiência, com necessidades educacionais especiais, turma de inclusão, etc.). Ao finalizar, esta monografia sugere alguns aspectos – não prescritivos, mas problematizadores – a serem considerados na construção de propostas pedagógicas que tenham no horizonte a educação inclusiva.

Palavras-chave: 1. Educação Inclusiva. 2. Projeto Político-pedagógico. 3. Relações de Poder-Saber-Verdade. 4. Resistência.

## SUMÁRIO

1	<b>OLHAR VIAJANTE.....</b>	<b>5</b>
2	<b>DISCURSO INCLUSIVO.....</b>	<b>7</b>
3	<b>CAMINHANDO COM MICHEL FOUCAULT.....</b>	<b>9</b>
3.1	RELAÇÕES DE PODER, SABER, VERDADE.....	9
3.2	EXERCÍCIO DE RESISTÊNCIA.....	11
4	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS.....</b>	<b>13</b>
5	<b>CARTOGRAFANDO OS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS.....</b>	<b>15</b>
6	<b>ENCONTRO COM O OUTRO E A ESTRATÉGIA DA CLASSIFICAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
7	<b>O TEMPO NA ESCOLA.....</b>	<b>24</b>
8	<b>A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>29</b>
9	<b>AVALIAR E EDUCAR.....</b>	<b>33</b>
10	<b>PENSANDO O OUTRO NO TEMPO DO PRÓPRIO PENSAMENTO.....</b>	<b>37</b>

# 1 OLHAR VIAJANTE

“Viajar, sabemos, não é dado a todos”. Há os que se acomodam e transitam num espaço ordenado; caseiros ou e sedentários, pouco afeitos às aventuras, preferem menos acidentes, menos turbulências. Há, porém, os inquietos – curiosos ou insatisfeitos – aos quais o ponto cego do horizonte obseda, fustiga e desafia. Desdenham o homogêneo e o contínuo; são sensíveis às diferenças e atentos aos limites. Afrontam obstáculos e vazios, são impelidos para o espaço aberto (Cardoso, 1988, p.351).

Convido o leitor a viajar comigo nesta pesquisa, percorrendo o caminho que trilhei em minhas descobertas, reflexões, inquietações, desassossegos, com um olhar viajante e estrangeiro, levando na bagagem Michel Foucault. Esta aventura não tem um porto de chegada, mas ancoradouros provisórios, incertos, que nos podem levar a novas experiências.

Entendo experiência no sentido que Jorge Larrosa Bondía fala: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Para viver esta experiência, deixemo-nos afetar por esta paixão-pesquisa como se fôssemos uma superfície sensível, um território de passagem para o desconhecido.

Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pre-ver” nem “pré-dizer”(Bondía, 2002, p. 28).

Esta aventura acontece em um tempo/espaço tecido por complexas redes micropolíticas, permeado por tensões, por sujeitos e por relações de poder-saber engendradas por regimes de verdades. Este espaço é a escola pública na contemporaneidade.

Nesta viagem, refletirei sobre a resistência à implementação das diretrizes que buscam produzir escolas inclusivas, buscando inspiração em Foucault para desvelar alguns pontos de visibilidade dos regimes de verdades e das estratégias de resistência ao discurso inclusivo.

Por fim, para analisar os núcleos de resistências presentes nesta malha fina e complexa das relações de poder existentes na escola, analisarei seus projetos político-pedagógicos, entendendo que neles estão inscritos os regimes de verdades

daquela comunidade. Parafrazeando Eizirik (2004), é nas ambiguidades e contradições que encontramos maior fecundidade para a compreensão dos fenômenos.

## 2 DISCURSO INCLUSIVO

Estamos vivendo um momento em que a onda inclusiva está batendo nas paredes do panopticon<sup>1</sup>, abalando suas estruturas e mostrando suas fragilidades. A escola atual, ainda organizada sob o modelo disciplinador e controlador que visava a produção de corpos dóceis, eficazes e economicamente úteis, está em crise, pois os cercados que costumavam definir o espaço limitado das instituições, suas certezas e verdades foram derrubados, de modo que a lógica que funcionava principalmente dentro das paredes institucionais agora se defrontam com o desconhecido, com as incertezas, com os anormais, com os excluídos.

A educação se convulsiona em debates: a "onda inclusiva" desloca certezas sobre os espaços da escola; o dentro e o fora se confundem; as paredes que separam escolas regulares e especiais se fundem; formatos curriculares e estratégias de avaliação se tornam obsoletos, não dão conta do que se apresenta. Trata-se da revolução paradigmática que se desencadeia com o movimento inclusivo e com as gradativas evoluções legais que sustentam esse mesmo movimento (Eizirik, 2001, p.1).<sup>2</sup>

A nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considera que há um movimento mundial em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando da vida escolar sem nenhum tipo de discriminação, implicando mudanças estruturais e culturais da escola, como segue:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC, 2008, p.1).<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> O Panopticon era um edifício em forma de anel, com um pátio no meio do qual havia uma torre central, com um vigilante. Esse anel dividia-se em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior, permitindo que o olhar do vigilante as atravessasse. Essa forma arquitetônica das instituições valia para as escolas, hospitais, prisões, fábricas, hospícios (Foucault, 1977, p.87).

<sup>2</sup> [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=80:a-onda-inclusiva-ou-o-vento-do-degelo&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:a-onda-inclusiva-ou-o-vento-do-degelo&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17) .

<sup>3</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12507&Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826)



A educação inclusiva é fruto de lutas históricas pelos direitos humanos as quais não pretendo aprofundar neste estudo. Destaco como marco significativo a Declaração de Salamanca (1994):

O princípio fundamental é que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...). Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva.

Uma escola inclusiva fundamenta-se nas relações sociais entre todos os seus participantes de forma colaborativa e cooperativa, na crença das possibilidades e potencialidades de seus alunos, na rejeição de toda forma de exclusão, na flexibilidade de seu currículo, no estabelecimento de uma nova forma de organização e da avaliação da escola, na formação continuada com embasamentos teóricos que possibilitem a reflexão das práticas, numa nova estrutura física e humana da escola que rompa com os padrões homogeneizadores da escola tradicional.

### 3 CAMINHANDO COM MICHEL FOUCAULT

Ele se define como um historiador do presente, por inquietar-se profundamente com o que nos sucede hoje, e se entrega a perscrutar a genealogia dos grandes temas constituintes do homem ocidental, através da descrição minuciosa de práticas sociais em sua descontinuidade histórica – mergulhadas em relações de poder, produzidas discursivamente e ao mesmo tempo produtoras de discursos e de saberes. Basicamente, tais temas dizem respeito à fixação em saber a verdade do sujeito, em constituir os sujeitos como o lugar da verdade, em construir para todos e cada um de nós discursos "verdadeiros" (Fischer, 2001, p. 5).

#### 3.1 RELAÇÕES DE PODER, SABER, VERDADE

Para compreender os dispositivos que dificultam a entrada do discurso inclusivo na escola é preciso ter um olhar sensível para perceber os regimes de verdades e relações de forças em alguns de seus pontos de visibilidade e enunciação, ainda que estes estejam ainda muito velados e em constantes mudanças.

Entendendo o significado de dispositivo no sentido Foucaultiano, como máquinas de fazer ver e de fazer falar. Elas se instalam na cultura atuando como flechas que não cessam de penetrar as coisas e as palavras, se entrelaçam no tecido social e se movimentam através das instituições, dos regulamentos, dos saberes, das técnicas.

Neste sentido, a escola passa a ser um campo de forças, um centro privilegiado de poder e, em consequência, de tensões e jogos de poder-saber-verdade.

Na acepção Foucaultiana, não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder, pois o poder cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações e as utiliza. O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder.

Entende-se por exercício de poder:

Um conjunto de ações sobre ações possíveis; opera sobre o campo da possibilidade ou se inscreve no comportamento dos sujeitos atuantes: incita, induz, seduz, facilita ou dificulta; amplia ou limita, torna mais ou menos provável; de maneira extrema, constringe ou proíbe de modo absoluto; contudo, sempre é uma maneira de atuar sobre um sujeito

atuante ou sobre sujeitos atuantes, conquanto que atuem ou sejam suscetíveis de atuar (Foucault, 1988, apud Eizirik, 2004, p. 50).

Veiga-Neto (2003, p. 157-158), ao dizer, citando Dreyfus & Rabinow, que o “poder e saber se entrecruzam no sujeito”, acrescenta: “aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o discurso”. Dessa forma é importante perceber como os efeitos de verdade que o poder produz se legitima nas relações criando discursos que funcionam como norma.

Aqui vale lembrar o ponto de vista foucaultiano acerca do discurso entendido como prática discursiva, para ele, os sujeitos são efeitos de discursos produzidos no interior das relações institucionais, sociais e econômicas.

Gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência [...] revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos [...] mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. (FOUCAULT, 2004b, p. 54-5).

É nesta malha complexa que surge a verdade, entendendo que cada sociedade tem os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros, constituindo um regime de verdade, entendido como o "conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro, efeitos específicos de poder" (Foucault, 1979, p.13).

A verdade não existe fora do poder, ela deve ser entendida como um sistema de procedimentos ordenados para a produção, regulação, distribuição, circulação e operação dos discursos. A verdade está ligada, em uma relação circular, com sistemas de poder que a produzem e sustentam, e com efeitos de poder que ela induz e que a expandem.

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir esta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. Isto vale para qualquer sociedade, mas creio que na nossa as relações entre poder, direito e verdade se organizam de uma maneira especial (Foucault, 2004a, p.179-180).

Entretanto, em nossa sociedade há formas reguladoras deste poder instituídas pelas normas. Ou seja, as regras do direito delimitam formalmente o poder, regulam os efeitos de verdade que este poder produz, transmite e que por sua vez reproduzem-no. Há, portanto um triângulo: poder, direito e verdade.

Na escola também adentra o poder de fora, como a legislação a que está sujeita e as normas da mantenedora<sup>4</sup>. Ambos penetram na escola e se deparam com o regime de verdade instituído, havendo um confronto entre a tendência homogeneizadora da escola e o discurso pedagógico da moda; a onda inclusiva. Qual é o resultado deste embate? Talvez os discursos fragilizados, contraditórios e sem sentido, ou ainda, as estratégias veladas de exclusão dos diferentes e das diferenças tragam alguns indícios para esta questão.

Neste sentido Eizirik (2004, p. 125) reflete:

Essa maldição parece pairar sobre a escola, que não se debruça sobre o conhecimento que está sendo produzido dentro dela e, ao mesmo tempo em que repete continuamente as palavras e os conceitos que passeiam pela moda do discurso pedagógico, fica agônica, confusa, à espera de sentido, à espera de modelos e contornos que contenham seus paradoxos, suas contradições, seus conflitos, suas necessidades.

É neste contexto, neste jogo de tensões de poderes, saberes e verdades, que as escolas elaboram suas propostas pedagógicas. Dessa forma é possível tomar os projetos políticos-pedagógicos das escolas como discurso de um determinado tempo histórico.

### 3.2 EXERCÍCIO DE RESISTÊNCIA

O exercício de resistência é inerente às relações de poder. O poder só se exerce sobre a liberdade, sendo esta, condição do poder, pois segundo Foucault (1995, in Dreyfus & Rabinow, p. 244) "onde não há liberdade não há relação de poder, há relação física de coação". Dessa forma, a escola, como instituição formada

---

<sup>4</sup> **Mantenedora** é a pessoa jurídica de direito público ou privado ou pessoa física que provê os recursos necessários para o funcionamento de outras entidades ou incubadoras. A Mantenedora nesta pesquisa é representada pela Secretaria Municipal de Educação de Gravataí. WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Mantenedora&oldid=12734708>>. Acesso em: 31 Jul 2009

por sujeitos livres, em pleno exercício de poder, estará sempre sujeita às resistências.

Nestes núcleos de resistências que as relações de poder se mostram atuantes, através de suas estratégias postas em ação para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder, e, por consequência, seu regime de verdade.

A contribuição de Foucault (1995, in Dreyfus & Rabinow, p. 225) neste sentido está na compreensão do processo das lutas de resistência como positivas, constituindo uma nova economia das relações de poder, diretamente ligada a uma prática e a estratégias móveis e em constantes transformações. A criatividade das estratégias e das lutas, portanto, decorrem das artimanhas da liberdade. Assim, a investigação, a partir desse contexto, “consiste em tomar as formas de resistência aos diferentes tipos de poder como ponto de partida”.

Nesta pesquisa analisarei este entrejogo, entendendo que a escola inclusiva é regulada por uma legislação que avança no sentido das garantias dos direitos humanos em um espaço marcado por práticas estagnantes de um modelo homogeneizador e excludente, que resiste graças a um regime de verdade que o sustenta.

Dessa forma, buscarei nos discursos descritos nos projetos-políticos pedagógicos das escolas os pontos de visibilidade dos regimes de verdades e dos dispositivos utilizados para a manutenção destes regimes, a partir da análise das estratégias utilizadas pelas escolas para resistir ao discurso pedagógico inclusivo, buscando contrapontos no qual emergirão as possibilidades de criação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Inspirada no otimismo de Foucault e na sua convicção de que os movimentos e as mentalidades libertárias têm grande poder de contágio para transformar as atitudes e os modos de pensar das pessoas, é que vejo nesta pesquisa algo fundamental: entender a resistência ao poder como potência criativa do ser humano.

## 4 CONSIDERAÇÕES SOBRE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O projeto político-pedagógico (PPP) constitui em um documento que norteia o currículo da escola e deve ser construído pela comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) constituindo um dos princípios da gestão democrática: a plena participação de todos os segmentos em todos os aspectos da vida escolar. No sentido Foucaultiano, pode-se entender que nos projetos político-pedagógicos estão inscritos os regimes de verdades da escola, pois ele é o resultado das múltiplas relações de poder presentes nela.

No município de Gravataí, a Secretaria Municipal de Educação baseou-se nas Resoluções do 3º Congresso Municipal de Educação, realizado em 2007, para orientar as escolas na construção de suas propostas pedagógicas, tomando como princípios norteadores a proposta de educação popular, concepção defendida e aprovada no Congresso.

Alguns autores foram utilizados para fundamentar a organização dos PPP's, entre eles: Celso Vasconcellos e Ilma dos Passos Veiga.

Segundo Vasconcellos, o PPP é:

“(...) um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola.” (1995, P.143)

Para Veiga, o Projeto Político-pedagógico, carregando o caráter de projeto de sua origem etimológica latina (*projectu*), cumpre a função de dar um rumo, uma direção à instituição. Diz a autora, que o projeto de escola é sempre:

“... uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. ‘A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica.’ (Saviani 1983, p.93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade”. (1996, p.12)

Segue a autora:

“Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples argumento de planos de ensino e de atividades diversas”. (Veiga, 1996, p.12)

Nesse sentido, o objetivo principal da elaboração deste documento por uma instituição educativa não está ligado apenas às exigências legais ou aos aspectos ligados ao cumprimento de sua formalização textual, mas sim, à qualidade conseguida ao longo do processo de sua elaboração, uma vez que a PPP somente se constituirá em referência para as ações educativas se os sujeitos da comunidade escolar se reconhecerem nela, para referendá-la como tal.

O Projeto Político-pedagógico pode ter vários formatos, desde que o seu conteúdo não infrinja a legislação vigente. Alguns itens são essenciais e foram sugeridos pela mantenedora. Entre eles: Diagnóstico da realidade; Marcos filosóficos, sócio-antropológicos e históricos; Organização do trabalho na instituição; Planejamento da instituição; Organização do ambiente físico; Equipe multiprofissional; Organização da ação educativa; Formação de profissionais; Acompanhamento e Registro da avaliação, entre outros.

## 5 CARTOGRAFANDO OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada a partir de vivências, de experiências, de sentimentos, de reflexões acerca das práticas e suas bases teóricas, da busca de sentidos ao movimento de um todo complexo, carregado de incertezas, não mecânico, não cartesiano, não reducionista e incompleto. Foi tecida como um cartógrafo que “acompanha as mutações da paisagem enquanto produz sua representação” (ROLNIK, 1989, P.68). De acordo com a autora:

“Para isso, o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matérias de expressão e criar sentido, para ele é bem vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas (...) O que ele quer é se colocar, sempre que possível, na adjacência das mutações das cartografias... (...)o que quer é apreender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação: fluxo de intensidades escapando do plano de organização de territórios, desorientando suas cartografias, desestabilizando suas representações e, por sua vez, representações estancando o fluxo, canalizando intensidades, dando-lhes sentido.” (ROLNIK, 1989, p. 68-69).

O desafio metodológico nesta pesquisa pode ser explicado pela autora Baptista M.L. (2001)<sup>5</sup>: “Deparamo-nos com o desafio de embrenharmo-nos no processo para conhecê-lo verdadeiramente e não apenas para confirmar ‘pré-suposições’, como parece ocorrer com alguns pesquisadores. Do ponto de vista técnico operacional, isto implica em planejamento, sim, mas na sensibilidade para alterações e reconsiderações, quando elas se fizerem necessárias pelas evidências”.

A pesquisa baseou-se em análise documental, partindo dos projetos político-pedagógicos das escolas municipais de Gravataí que foram elaborados no ano de 2008. Saliento que os documentos analisados ainda não haviam sido encaminhados para o Conselho Municipal de Educação. Todos seriam devolvidos para que as escolas corrigissem alguns aspectos específicos, nem sempre relacionados à

---

<sup>5</sup> <http://www.uff.br/mestcii/marialuiza.htm>



educação especial. Ou seja, a pesquisa foi realizada durante o processo de elaboração dos mesmos.

A elaboração dos PPP's nas escolas foi acompanhada pela mantenedora (Secretaria Municipal de Educação) que assessorou durante o processo através de formações com os educadores, equipes diretivas e conselhos escolares, além de corrigir eventuais equívocos (de ordem legal, ortográfica, conceitual) antes de encaminhar para o Conselho Municipal de Educação, órgão normatizador e fiscalizador do sistema de ensino.

As escolas organizaram-se de forma diferenciada para realizar as assembléias com a comunidade escolar e para discutir as propostas. Cada escola elegeu um redator e um mediador para acompanhar as reuniões. O documento final foi redigido pela equipe diretiva (supervisores, orientadores e direção) e aprovado em assembléia geral na escola.

Para a realização desta pesquisa, escolhi aleatoriamente os PPP's de vinte escolas. Destes, selecionei seis projetos de escolas que se definiam como sendo inclusivas, ao quais recortei trechos que me causaram certo desassossego ao realizar a leitura.

Buscando escapar de uma análise superficial dos documentos, ou de apenas tentar desvelar o que estava por detrás dos discursos, ao contrário, procurei seguir os pensamentos de Foucault (1986) apud Fischer (2001)<sup>6</sup> que salienta: “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. “Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos.”

Nesta perspectiva, o que Foucault (1986) ensina aos pesquisadores é um modo de investigar e descrever quais são as condições de existência de um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados.

---

<sup>6</sup> FISCHER, R.M. Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. Cad. Pesq., SP, n. 114, Nov.2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 19 abr. 2009.

Para isto, é preciso suspender continuidades e acolher cada momento do discurso, tratando-o no jogo de relações em que está imerso. Dessa forma, é possível levantar um conjunto de enunciados efetivos, em sua singularidade de acontecimentos raros, dispersos e dispersivos e indagar: afinal, por que essa singularidade acontece ali, naquele lugar, e não em outras condições? (Fischer, 2001)

O que Foucault salienta é a importância de multiplicar relações, que segundo Fischer (2001) é:

Situar as "coisas ditas" em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos. É operar sobre os documentos, desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros "monumentos". É perguntar: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?

Para operar com os fragmentos dos textos da pesquisa e ampliar as suas relações, como sugere Fischer e Foucault, é importante situar o campo discursivo de onde eu, pesquisadora, falo.

Pelas vivências, estudos e pesquisa defendo a idéia de uma escola inclusiva, e, portanto, tudo que contrapõe a este paradigma me causa angústia e desassossego. Dessa forma, em primeira análise, procurei identificar e refletir sobre os trechos dos projetos político-pedagógicos, grifando palavras, frases e conceitos que traziam elementos contraditórios ao discurso inclusivo. Após esta análise de conteúdo, procurei pesquisar os contrapontos na literatura, colocando-os lado a lado no texto. Assim emergiram as categorias, que foram tratadas como pontos de tensão da pesquisa, por entender que os conceitos sofrem constantes transformações e deslocamentos, não se enquadrando em categorias fixas e imutáveis. Nesta etapa da pesquisa, inúmeras vezes estes pontos de tensão foram deslocados do corpo do texto, "ao invés de buscar explicações lineares de causa e efeito ou mesmo interpretações ideológicas simplistas, ambas reducionistas e harmonizadoras de uma realidade bem mais complexa, como salienta Fischer" (2001).

Desse ponto de vista, não haveria nem conceitos nem categorias "essenciais" ou ideais – quais portos de ancoragem, lugares de repouso para o pesquisador. E, sim, descontinuidades que nos compelem a ver e pensar a diferença, os afastamentos, as dispersões, sem ter medo de "pensar o outro no tempo do nosso próprio pensamento", como diz Foucault na célebre introdução de *A Arqueologia do saber*. (Fischer, 2001)

Procurei, ainda, acrescentar situações baseadas na minha experiência como assessora pedagógica, ao conhecimento da legislação educacional e do próprio campo de pesquisa, de forma que não seria possível tal distanciamento e neutralidade. Procurei viver a experiência da pesquisa, com um olhar viajante e estrangeiro, mesmo estando muito próxima do sítio da pesquisa.

Realizando inúmeras releituras desta construção textual, e, principalmente dos pontos de tensão da pesquisa, foi possível perceber contrapontos que serviram de pistas para novas indagações e busca de sentidos, pois, de acordo com os pressupostos de Foucault, é onde o sujeito resiste que emerge a potência criadora do homem. Realizando estas releituras também percebi as contradições e os discursos que a escola deixou de fora de seu projeto.

Apresento a seguir alguns recortes dos projetos político-pedagógicos selecionados, destacando os aspectos que serão objetos de análises nesta monografia, não necessariamente nesta ordem: o tempo, o currículo funcional, a classificação dos sujeitos, as nomenclaturas e as concepções de avaliação na perspectiva da educação inclusiva.

## 6 ENCONTRO COM O OUTRO E A ESTRATÉGIA DA CLASSIFICAÇÃO

Ao longo da história as pessoas com deficiências ou com necessidades educacionais especiais “têm sido aprisionadas em rótulos ideologicamente engendrados pela sociedade e repassados pela cultura”, dando-lhes significados que vão sendo concebidos segundo os sentidos que lhes são atribuídos ante cada olhar (Moura, in Mantoan, 2008, p. 45).

Segundo Beyer (2005, p.20) a escola sempre procurou, para lidar com a complexa variedade de características dos alunos, a simplificação através do estabelecimento de grupos homogêneos, usando critérios de nivelamento tais como idade, sexo, condições cognitivas, etc. Ou seja, historicamente a escola tem sido um espaço de grupos homogêneos.

Destaquei em dois projetos político-pedagógicos trechos que servirão para refletir sobre as nomenclaturas comumente utilizadas na educação especial. Talvez tenhamos que repensar porque falamos em nome de um discurso inclusivo com termos que podem ser considerado como formas de exclusão? Por que insistimos em nomear e classificar, diferenciando “alunos de inclusão” dos “ditos normais”, ou ainda, turma de inclusão para caracterizar uma classe especial? Estariam os alunos de uma classe especial incluídos em uma escola regular? Ou seria uma turma de exclusão?

Muitas escolas organizam classes especiais por categorias de deficiências: classe de deficientes mentais, de deficientes auditivos, de autistas, de alunos com dificuldades de aprendizagem, etc. Esta é a lógica do ensino tradicional em um sistema que busca a homogeneização das classes.

Retirei dos textos dos PPP's das Escolas D e E trechos que se exemplificam a categorização, classificação e nomeação dos sujeitos da educação especial.

Escola – D

No processo histórico a escola cita: “... Nessa época a escola atendia alunos de 1ª a 4ª séries, além de uma turma de educação infantil (pré-escola) e uma **turma de inclusão (classe especial)** de deficientes auditivos.” (Grifos meus).

Escola – E

Quanto ao professor monitor:

O professor monitor tem por finalidade auxiliar o professor regente, que em sua classe tiver **aluno portador de necessidades especiais**. São suas atribuições:

- a) Participar do planejamento das atividades do professor regente, a fim de manter-se atualizado e engajado com os alunos;
- b) Assessorar o professor regente tanto com os **alunos portadores de necessidades educativas especiais, quanto com os demais alunos** da classe;
- c) Acompanhar o professor regente e a turma em todas as atividades escolares ou extracurriculares;
- d) Participar do Conselho de classe, dando seu parecer sobre os alunos.(Grifos meus).

Ainda em relação às nomenclaturas, é interessante conhecer que alguns “termos politicamente corretos” por atender às declarações internacionais e à luta de grupos organizados da sociedade civil, ainda precisam ser mais discutidos, entendidos e disseminados nas escolas, substituído algumas expressões habitualmente utilizadas.

Ainda é muito empregado o termo “portador” aos alunos com necessidades educacionais especiais ou às pessoas com deficiências. O termo portador, segundo Aurélio<sup>7</sup>, significa “aquele que porta ou conduz armas, notícias, doença contagiosa, e em medicina só é adequado para doenças infecciosas”, sendo inadequado na perspectiva da educação inclusiva. Pensemos por um instante no que está em jogo na utilização de um termo como este?

A história recente no Brasil nos mostra que vários termos foram utilizados para nomear os sujeitos da educação especial, originando muitas confusões quanto ao uso dos mesmos. Uma rápida revisão desta história nos demonstra esta variação.

A Constituição de 1946 utilizou em seu texto o termo alunos necessitados. Veja a seguir:

Art. 172. Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos **alunos necessitados** condições de eficiência escolar (Grifos meus).

A década de 60 foi marcada pelo surgimento de várias APAE's pelo país e pela influência do modelo clínico-terapêutico<sup>8</sup> da educação especial. Na mesma época a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61 utiliza a expressão

<sup>7</sup> <http://www.dicionarioaurelio.com><acesso em 18/07/2009.

<sup>8</sup> Modelo clínico-terapêutico: Busca, através de medidas terapêuticas, a correção dos desvios, através de processos de compensação, que têm como função aproximar essas pessoas dos parâmetros de “normalidade” (Beyer, 2005, p.17).

“excepcional” para caracterizar os alunos atendidos em classes especiais, como segue:

Art. 88. A educação de **excepcionais** deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (grifos meus).

A Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, Lei n. 5.692/71, traz outras classificações:

Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos Estaduais.

Na década de 80 surge o movimento pela integração das pessoas deficientes na escola. A nomeação de sujeito deficiente e pessoa portadora de deficiência é realizada pela Constituição de 1988. Ela consagra uma nomeação corrente na época:

Art. 208. [...] III. Atendimento educacional especializado aos **portadores de deficiência**, preferencialmente na rede regular de ensino;

A Declaração de Salamanca, 1994, influenciou o movimento pela inclusão no mundo. No Brasil a declaração influencia o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, nomeando "educandos com necessidades especiais", aparecendo também "educandos portadores de necessidades especiais".

Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para **educandos portadores de necessidade especiais**

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos **educandos com necessidades especiais**:... (grifos meus).

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, considerando educandos com necessidades educacionais especiais:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos **educandos com necessidades educacionais especiais**, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001). (Grifos meus)

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas da ONU 2006 retira o termo portador e considera:

**Pessoas com deficiência** são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (Grifos meus).

A concepção de escola inclusiva rebate todas as formas classificatórias dos sujeitos. De acordo com Beyer (2006):

A escola que pretende ser inclusiva, em cujo espaço não existam campos demarcados, do tipo, aqui estão os “alunos normais” e ali “os especiais” ou os “incluídos”, como se escuta com freqüência, põe em construção uma pedagogia que não é nem diluída, face às necessidades educacionais de alguns alunos, nem extremamente demarcada ou terapêutica, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais (p.76).

Sabemos que não será fácil romper com a lógica classificatória da escola e com as identidades construídas por um longo período de práticas segregadoras, que acabou por estabelecer uma cultura e uma consciência baseada no modelo clínico-terapêutico. Este constitui um regime de verdade que está marcado nos corpos, nas ações e na identidade dos indivíduos. É uma estratégia de resistência utilizada para manter a homogeneidade da escola.

Esta forma de poder exerce-se sobre a vida quotidiana imediata, que classifica os indivíduos em categorias, os designa pela sua individualidade própria, liga-os à sua identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos. Há dois sentidos para a palavra “sujeito”: Sujeito submetido a outro pelo controle e a dependência e sujeito ligado a sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos a palavra, sugere uma forma de poder que subjuga e submete. (Foucault, in Dreyfus & Rabinow, 1995, p.235)

Para Mantoan (2008) nosso maior mote é fazer entender a todos que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre e necessariamente, diferente. Não seria este encontro a maior dificuldade da escola?

As formas como nomeamos os sujeitos dão indícios dos modos como experienciamos a relação com o outro e também das ações que empreendemos. Entendendo que o discurso é ação e as práticas não discursivas se ligam às práticas discursivas, podemos compreender as práticas segregadoras que classificam e determinam os lugares dos sujeitos na escola.

Para refletir sobre este aspecto, apresento uma observação realizada em uma escola. Na sala de aula havia três alunos com deficiência intelectual, segundo a professora, que muito preocupada com a inclusão destes alunos, organizou a turma em grupos, para facilitar o acompanhamento dos mesmos. Entretanto, um dos grupos era constituído pelos três alunos com deficiência, que eram acompanhados pela monitora. Os alunos estavam sendo excluídos e não havia esta compreensão por parte das educadoras. Neste caso, a diversidade era vista como problema e não como enriquecedoras das relações humanas.

Quando chega alguém novo, ou diferente no grupo, aparece não somente a sua diferença, mas a dos outros, e, com isto, espaços definidos são rompidos, as organização já existentes são desestruturadas, os saberes e as certezas são postos em cheque, expondo as fragilidades, os não saberes, os preconceitos, os medos, que invadem as práticas, cegam as percepções e paralisam as ações. Pensemos: Como romper com este ciclo?



## 7 O TEMPO NA ESCOLA

Através da contribuição de Foucault, podemos ver que “o poder se articula também diretamente sobre o tempo”. O tempo disciplinar na prática pedagógica veio a permitir maior controle da intervenção e a caracterização de cada momento, a possibilidade de acumular tempo e atividade, de controlar o tempo e sua utilização (Eizirik, 2004, p. 68). Ou seja, a utilização do tempo como dispositivo de poder.

A escola surge neste contexto, marcada pelo controle, pela docilização dos corpos e enquadramento máximo do tempo, do espaço e dos movimentos. Dessa forma, o tempo da aprendizagem só é possível através do controle, do trabalho simultâneo, da homogeneidade, da regularidade, dos rituais e da rotina. Configurando o regime de verdades do tempo disciplinar.

Podem-se destacar alguns pontos de visibilidade deste regime de verdade na forma com as escolas ainda estruturam as turmas de forma homogênea (em séries, ciclos, etapas) e manipulam os tempos e os espaços do cotidiano escolar. Além da organização do espaço para que a disciplina aconteça necessita-se do controle das atividades, ou seja, deve-se, controlar o tempo do indivíduo. Neste contexto, a velocidade e a quantidade são tomadas como virtudes dos sujeitos, resultando em uma estratégia de classificação dos mesmos.

Dessa forma a escola estrutura o tempo de aprender de acordo com as convenções da escola e não com o tempo dos alunos. A fragmentação temporal é planejada neste sentido: Tempo de português, tempo de matemática, tempo para artes, este último sempre menor que os anteriores. Demonstrando uma valorização de certos conteúdos em detrimento a outros.

A estratégia do tempo é um dispositivo de poder que abrange todos os níveis da instituição escolar: controla tudo e a todos, formando um tecido (tempos articulados entre si), criando expectativas que são de senso comum, tanto em relação ao conhecimento como ao comportamento.

Neste sentido reflete Eizirik (2004, p. 79):

O tempo da escola é um tempo de repetição; é o relógio que todos os dias marca a mesma hora. E é nas falhas deste relógio, no imprevisto, no não planejado, no espontâneo permitido ou não que nos aparece um pouco de vida, de prazer, de alegria.

O que estaria evitando a escola ao resistir ao imprevisto? Para contribuir nesta reflexão sobre o tempo como dispositivo de poder, apresento o seguinte fragmento:

#### ESCOLA – B

A construção de um currículo flexibilizado dentro da escola é de suma importância, pois o olhar que temos em relação aos nossos alunos com necessidades educacionais especiais é diferenciado e flexível. Devemos levar em consideração alguns aspectos fundamentais como: um parecer descritivo específico, um atendimento individualizado, **o horário de aula mais reduzido** caso o aluno precise, e dentro dos objetivos da série, ressaltar sempre as habilidades e os avanços que o aluno vem apresentando, respeitando seu crescimento e seu desenvolvimento cognitivo (Grifos meus).

Proponho o seguinte questionamento em relação a frase em destaque: Porque a escola pensa em redução do horário caso o aluno precise, mas não menciona a possibilidade de jornada ampliada ou flexibilizada? O que estaria em jogo com esta estratégia de poder sobre o tempo?

Observo que esta estratégia é muito utilizada nas escolas quando os alunos são muito agitados e causam transtornos na rotina da sala de aula. A saída mais fácil é reduzir o tempo do aluno para que o professor possa atender os demais. Embora questionável do ponto de vista do discurso inclusivo, legalmente isto é permitido no período de adaptação à escola, quando o aluno apresenta graves problemas emocionais ou de saúde que impedem a sua permanência na jornada integral. Deve ter caráter transitório, com ampliação de jornada de acordo com o plano individualizado de ensino do aluno, planejado em conjunto com a família. Mas, infelizmente, este recurso tem sido muito usado para excluir o que desorganiza o tempo disciplinar da escola e não para respeitar o tempo do aluno.

Lembro ainda, que o aluno pode necessitar de maior tempo e de currículo suplementar para atender as suas necessidades, não se esquecendo que os superdotados também são alunos com necessidades educacionais especiais e podem requerer a suplementação curricular. Parece um mecanismo de exclusão utilizado pelas escolas dentro da legalidade.

Recentemente encontrei um aluno que estava com período reduzido na escola há quatro meses, sendo excluído da turma diariamente no mesmo horário determinado pela professora. Ao passar pela sua sala de aula, antes de ir embora, o aluno observa: “tem uma colega sentada no meu lugar”. E realmente, aquele aluno não tinha ‘lugar’ naquela sala de aula.

Outra forma de exclusão e apresentada a seguir:

ESCOLA - A

Quando os alunos, ainda que com os apoios e adaptações necessárias, não alcançarem os resultados de escolarização previstos, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, uma vez esgotadas as possibilidades, a escola fornecerá certificado de conclusão de escolaridade, **denominado terminalidade específica**. Este certificado é fundamental na avaliação pedagógica, com histórico escolar que apresente de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelo educando. É o caso de alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitem alcançar o nível do conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental. **Neste caso a escola estabelece a idade-limite para a conclusão do ensino fundamental aos 16 anos.** (Grifos meus).

Neste caso, a escola normatizou o que o Conselho Municipal e Estadual ainda não fizeram, ou seja, estabeleceu uma idade limite para a terminalidade específica, sendo esta, igual para todos os alunos. Aos meus olhos, uma forma de exclusão determinada. Seria interessante observar o que diz o parecer N°56/2006 do Conselho Estadual de Educação e comparar com o conteúdo do texto do projeto político pedagógico da escola. A terminalidade específica, embora muito discutida, está prevista neste parecer, que orienta as escolas no Estado do Rio Grande do Sul quanto à educação especial, trazendo como base a legislação nacional vigente, como segue:

Em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida. Tanto o currículo como a avaliação devem ser funcionais, buscando meios úteis e práticos para favorecer o desenvolvimento das competências sociais, o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade.

3.5.7 - Sobre a terminalidade específica, declara: No atendimento a alunos cujas necessidades educacionais especiais estão associadas a grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas, não deve significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas. As escolas, portanto, devem adotar procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamento para alternativas educacionais que concorram para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva dessa pessoa.

**Quando os alunos com necessidades educacionais especiais, ainda que com os apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização previstos no Artigo 32, I da LDBEN: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios**

**básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” – e uma vez esgotada as possibilidades apontadas nos Artigos 24, 26 e 32 da LDBEN – as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica.** Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. **É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola.** (...).

3.5.8 – E, por fim, estabelece que: **cabe aos respectivos sistemas de ensino normatizar sobre a idade-limite para a conclusão do ensino fundamental** (Grifos meus).

Em relação ao currículo funcional relata:

**Comumente envolvem atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas; à consciência de si; aos cuidados pessoais e de vida diária; ao treinamento multissensorial; ao exercício da independência e ao relacionamento interpessoal, dentre outras habilidades adaptativas.** Esses currículos são conhecidos como funcionais e ecológicos e sua organização não leva em conta as aprendizagens acadêmicas que o aluno revelar impossibilidade de alcançar, mesmo diante dos esforços persistentes empreendidos pela escola.

Currículos adaptados ou elaborados de modo tão distinto dos regulares implicam adaptações significativas extremas, adotadas em situações de real impedimento do aluno para integrar-se aos procedimentos e expectativas comuns de ensino, em face de suas condições pessoais identificadas.

A elaboração e a execução de um programa dessa natureza devem contar com a participação da família e ser acompanhadas de um criterioso e sistemático processo de avaliação pedagógica e psicopedagógica do aluno, bem como da eficiência dos procedimentos pedagógicos empregados na sua educação (Grifos meus).

Na análise da matéria o parecer normatiza a terminalidade específica, destacando que “para o aluno, o tempo de duração do curso poderá ser prolongado e deve estar vinculado a sua capacidade e não ao critério idade.”

23 – Alguns alunos com necessidades especiais revelam não conseguir atingir os objetivos, conteúdos e componentes propostos no currículo regular ou alcançar os níveis mais elementares de escolarização, no ensino fundamental, verificando-se a necessidade de realizar adaptações significativas no currículo para o atendimento dos alunos e indicar **conteúdos curriculares de caráter mais funcional e prático, levando em conta as suas características individuais.** Esses currículos, considerados especiais, podem envolver atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas, à consciência de si, aos cuidados pessoais e de vida diária, ao exercício da independência e ao

relacionamento interpessoal, dentre outras habilidades adaptativas. Em classes especiais e em escolas especiais poderá ser desenvolvido o currículo funcional para o ensino fundamental, adaptado às necessidades dos alunos. A Proposta Pedagógica deve ser embasada em outros itens que contemplem a diversidade do alunado e suas dificuldades e ser adaptada às suas necessidades. O(s) Plano(s) de Estudos devem ser específicos. **Para o aluno, o tempo de duração do curso poderá ser prolongado e deve estar vinculado a sua capacidade e não ao critério idade** (Grifos meus).

Cumprido o currículo funcional, o aluno receberá o Certificado de Terminalidade Específica no Ensino Fundamental de forma descritiva, com as habilidades e competências apreendidas, com a indicação da alternativa educacional que pode ser: oficina protegida na escola ou em outro local, educação profissional desenvolvida em escola técnica, modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ou inserção no mundo do trabalho.

24 – Toda escola especial deve desenvolver projetos educacionais de formação complementar para seus alunos com ampla integração dos serviços de assistência social, arte, cultura, esporte, trabalho protegido, com a participação dos segmentos da comunidade escolar.

25 - O Poder Público deve desenvolver convênios com empresas e propiciar às escolas técnicas de sua rede cursos e atividades, para o encaminhamento dos alunos que concluíram o curso fundamental com certificação de terminalidade específica para continuação dos estudos e inserção no mundo do trabalho. Uma das alternativas das Secretarias de Educação estadual e municipais é firmar convênios com instituições ou outras Secretarias de Estado, em regime de colaboração, com o objetivo da inclusão no mundo do trabalho.

Para refletir sobre o conteúdo do texto do projeto da escola, em relação aos aspectos legais, observo que a escola apenas transcreveu os trechos que embasavam a sua forma de proporcionar a terminalidade específica, deixando de fora os demais aspectos que sugeriam o currículo funcional, adaptações individualizadas, continuidade da formação em oficinas protegidas ou outra modalidade de ensino (EJA).

Ao ler este PPP pensei: Quantos alunos multirrepetentes sem nenhuma deficiência nós temos nas escolas com 16 anos ou mais? Alunos que acabam evadindo pelo fracasso da escola. A dificuldade parece estar centralizada na incapacidade das escolas em organizar um currículo flexível, adaptado às necessidades dos alunos, com o uso de metodologias diferenciadas que possibilitem aos alunos o direito de aprender, tendo como parâmetro sua singularidade.

Por que a escola deixou de fora o currículo funcional? Mais uma vez, estaria o modelo tradicional, homogêneo e conteudista da escola não permitindo que outras aprendizagens sejam valorizadas? Neste regime de verdade estaria em jogo a função social da escola, presente nos discursos como transmissora dos saberes universais? O tempo na escola é de quem e de que?

## **8 A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O conceito de escola inclusiva de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade, as práticas participativas e inovadoras que valorizam a colaboração e a autonomia e que veem todos os sujeitos como seres potenciais para aprender, contribuir e se desenvolver plenamente, como nos mostrou Paulo Freire (1979). Para o autor, a inclusão não é uma utopia, mas uma possibilidade a ser realizada desde que todos nós iniciemos uma luta contra nossos preconceitos e formas veladas de práticas de exclusão.

Para Beyer (2006, p. 76) nosso desafio “é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada”, baseada nos direitos de cada um, sem demarcações, preconceitos e estigmas.

Para Mantoan (2008) para romper com o modelo elitista de nossas escolas devemos reconhecer a ‘igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada’.

Na pesquisa a escola C apresentou em seu Projeto Político Pedagógico a preocupação em ser uma escola inclusiva, democrática e de qualidade. Entretanto, em seu texto traz apenas os aspectos sociais e psicomotores como propostas de trabalho pedagógico, preocupa-se em não discriminar, em não excluir, mas não parece incluir na aprendizagem. Em resumo, como no trecho em destaque, parece que os alunos apenas “ficam na mesma sala com os demais alunos”. São muito

evidenciadas suas dificuldades e limitações, e, em nenhum momento são citadas suas potencialidades, possibilidades, habilidades de aprendizagem. Veja a seguir o que diz o texto:

#### Escola – C

Essa escola desenvolve um trabalho muito importante em relação à inclusão de alunos com deficiência, com toda a comunidade escolar, mostrando a importância de se valorizar as potencialidades de cada indivíduo, abrindo portas para estes conseguirem alcançar os seus objetivos, pois a nossa tarefa enquanto Instituição Educativa é primar por uma educação solidária, democrática e realmente inclusiva, onde todos possam inserir-se na sociedade enquanto cidadãos que criam e recriam novos saberes, novas oportunidades e novas conquistas; pois educar, mais do que tudo, é romper paradigmas e oportunizar para todos uma escola pública de qualidade.

Porém, ainda não temos em nossa escola, estrutura física adequada, como rampas de acesso às dependências da escola e banheiro apropriado para cadeirantes e pessoas com mobilidade restrita.

Em outros tipos de deficiência como problemas mentais neurológicos e sindrômicas, temos alguns alunos e têm-se dado atenção especial a este para que não sejam excluídos de forma discriminatória. Ficam na mesma sala com os demais alunos, interagindo e participando das atividades, sendo **analisadas as suas dificuldades** particularmente para que sejam tomadas ações concretas em seus desenvolvimentos **psicomotor e social**.

A avaliação para esses alunos especiais se dá através de acompanhamento efetivo e em forma de pareceres descritivos individuais, mais apurado e sensível para que o mesmo possa efetivamente incluir-se.

Nesta Instituição buscamos constantemente atender as peculiaridades desta crianças com necessidades especiais através do P.D.A., L.A., SOE e supervisão, formando uma rede de apoio a este sujeito que necessita de um olhar significativo relativo aos seus progressos dentro de suas **características próprias e limitações**.

A escola, enquanto espaço de formação, diz respeito ao desenvolvimento, nos educandos, de sua capacidade crítica e reflexiva, dos sentimentos de solidariedade e de **respeito às diferenças**, dentre outros valores.

De acordo com o discurso inclusivo, para incluir na aprendizagem, ou seja, para ir além dos aspectos sociais, psicomotores e do respeito às diferenças, é preciso partir das **potencialidades** e não das limitações do aluno.

Para refletir sobre este aspecto apresento uma situação ocorrida em uma escola na qual uma orientadora relata as dificuldades para incluir uma aluna com paralisia cerebral na escola:

“Ela não consegue fazer nada do que os outros fazem, ela não recorta, ela não pinta, ela não consegue escrever, não consegue falar...”

Quando indagada sobre o que a aluna era capaz de fazer, a orientadora não soube descrever com a mesma presteza.

Esta situação reforça o quanto as limitações são geralmente mais enfatizadas do que as habilidades e as potencialidades dos sujeitos. Esta mesma aluna, vista como inapta conforme os padrões de normalidade definidos pela orientadora, era capaz de se comunicar com a sua mãe através de movimentos faciais e do teclado do celular, pois movia sensivelmente os dedos de uma das mãos. Algumas possibilidades pedagógicas foram pensadas para esta aluna, incluindo adaptadores (órteses) nas mãos e outras tecnologias assistivas, tais como, pranchas de comunicação e computador com teclado adaptado. Foi sugerido que os cartões ou pranchas de comunicação fossem utilizados por todos os alunos da turma, já que se tratava de uma classe de alfabetização e todos se beneficiariam dos recursos visuais e gráficos destes recursos pedagógicos.

Decorre daí alguns dos princípios fundamentais da educação inclusiva, a singularização do ensino, ou seja, diferenciação dos alvos, da didática e da avaliação, promovendo a convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais. Conforme Beyer (2005, p.48) “nem todas as crianças aprendem da mesma maneira, com os mesmos procedimentos e no mesmo tempo”.

Para colocar em prática a singularização do ensino, o professor deveria ser capaz de responder a alguns questionamentos: O que o aluno é capaz de fazer do currículo comum? O que ele é capaz de realizar deste currículo com o auxílio de outro colega, do professor ou com recursos e métodos diferenciados?

Se o professor não é capaz de responder a estas questões não será capaz de planejar e colocar em prática o ensino que atenda as necessidades individuais dos alunos.

Ainda neste sentido, podemos nos perguntar: Por que muitos educadores não conseguem nem elaborar tais questões?

Há alguns aspectos que não foram mencionados nos projetos político-pedagógicos analisados, mas que podem ser considerados para refletir sobre esta questão. São freqüentes as queixas, por parte de educadores, pais e alunos, em relação à estrutura física e humana das escolas, além do excesso de alunos por sala de aula. Certamente, são aspectos que dificultam o trabalho docente e podem impedir um olhar mais atento e diferenciado em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, a garantia de melhores estruturas



não garante a singularização do ensino. Para exemplificar, retomo o exemplo da orientadora em relação à aluna com paralisia cerebral. Esta turma conta com o apoio de uma monitora na sala de aula, além da equipe pedagógica da escola, e está reduzida ao número de vinte alunos, conforme orienta o parecer N° 56/2006 do Conselho Estadual de Educação do RS.

Parece que o que está em jogo é a aceitação ou não do aluno em sua diferença por parte do professor. A rejeição impede o olhar, tornando as singularidades invisíveis.

Discorrendo sobre o aspecto da aprendizagem ainda, podemos refletir sobre o que está no imaginário dos professores em relação à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para refletir sobre tal aspecto podemos pensar o quão presente está no imaginário das pessoas que estes alunos vão pra escola apenas para se socializar. Quantos professores não conseguem estabelecer objetivos educacionais para além da socialização? Quantos não conseguem perceber a diversidade humana como potencializadora da aprendizagem?

## 9 AVALIAR E EDUCAR

O significado do ato de avaliar é ao mesmo tempo um mito e um desafio na perspectiva de Jussara Hoffmann (2005). Para a autora, o fenômeno avaliação é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos usam o termo atribuindo-lhe diferentes significados relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. Dessa forma: Dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, o registro das notas é avaliar.

Há um equívoco histórico em relação á avaliação que precisa ser revisto: a ação de avaliar e de educar como dois momentos distintos e não relacionados.

Os princípios e metodologias de avaliação de caráter autoritário, estático, sentencivo, frenador e classificatório encontram-se arraigados ao modelo tradicional de educação a que a maioria dos professores fora submetido ao longo de sua formação como aluno e professor.

Segundo Hoffmann (2005, p. 12) para desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas é necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo a que a maioria dos professores contesta pelo discurso. Para a autora, “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais” (ibid., p.15).

De processos de avaliação mal elaborados derivam processos de preconceito e rejeição social, tornando-se dessa forma, nociva ao educando. De acordo com Beyer (2005, p. 96) uma avaliação é nociva quando acontece como prática hierarquizante, quando compara e classifica os sujeitos e tem o aluno como foco único de análise.

A abordagem tradicional, ainda muito presente nas escolas, percebe a avaliação como uma forma de medir o conhecimento que foi transmitido pelo professor, tem caráter classificatório e está deslocada apenas para o aluno. Designam os bons, os fracos, os medianos a partir do desempenho em provas e testes padronizados.

Ao contrário, a concepção Vygotskiana de avaliação, está pautada pela possibilidade da superação, pelas condições individuais dos sujeitos, de forma contextualizada e interativa. Busca evitar a regularidade, a previsibilidade e a preocupação unilateral com o desempenho final do aluno de forma fixa e mensurável. Esta concepção é muito enfatizada nos discursos inclusivos.

A fim de orientar os sistemas inclusivos quanto à avaliação das necessidades educacionais dos alunos, o MEC elaborou, em 2002, um documento intitulado “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação”. Neste documento, a avaliação, na perspectiva da educação inclusiva, constitui-se em um processo contínuo e permanente, objetivando identificar as potencialidades e necessidades educacionais especiais dos alunos e das condições da escola e da família para atendê-los, devendo ser um processo compartilhado entre todos os agentes do processo para possibilitar a identificação e a intervenção nas barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino.

Para refletir acerca das concepções de avaliação presentes nas escolas pesquisadas apresento alguns trechos de seus projetos-políticos pedagógicos.

Em relação à filosofia, a Escola E, descreve de forma superficial suas intenções, não ficando clara qual a concepção de educação especial que segue. Será uma escola inclusiva?

FILOSOFIA:

A filosofia da escola está embasada nas concepções que se tem em relação ao ser humano, à educação, à cidadania, ao conhecimento, ao currículo e à educação especial.

Quanto à avaliação, a mesma escola apresenta uma série de requisitos para que o aluno avance a qualquer tempo para a série seguinte, demonstrando toda sua insegurança em relação ao tema. A burocracia criada por esta escola não seria uma forma velada para dificultar o processo de avanço dos alunos? A escola também não esclarece de que forma o aluno será avaliado, que, concepções, metodologias e

parâmetros serão utilizados. Não é possibilitada a participação do aluno e da família do processo avaliativo, enquanto centra a avaliação apenas no aluno.

O educando com necessidades educativas especiais, que não evidenciou condições de progresso ao término do ano letivo vigente, permanecerá na série de origem, podendo a qualquer tempo progredir para a série seguinte dentro do próximo ano letivo, conforme parecer do professor regente, do professor monitor, do SSE, do SOE e professor do LA.

E, por fim, o texto que me levou a fazer esta pesquisa:

ESCOLA F

“Os alunos portadores de necessidades educativas especiais participarão das avaliações sempre que possível.”

Este fragmento apresenta em uma única e singela frase, tudo que a educação inclusiva contesta:

- Uso de termo inadequado, pejorativo e excludente;
- Desconhecimento da legislação vigente e das Declarações Universais que embasam a política de educação especial do país;
- Avaliação com foco apenas no aluno;
- Avaliação como sinônimo de provas e baseada em resultado final mensurável;
- Crença em um ensino tradicional, homogeneizador e classificatório;
- Alunos com necessidades educacionais especiais vistos apenas pelas suas limitações e impossibilidades.
- É o aluno que deve se adequar à escola;

Em ambas as escolas a avaliação não objetiva a implementação dos apoios necessários ao progresso, ao sucesso do aluno e da busca de melhores respostas educativas no contexto educacional. O professor se exime da responsabilidade de assumir seu papel de promotor da aprendizagem dos alunos.

Segundo Beyer (2005, p. 102):

Os professores devem analisar todos os fatores implicados no sucesso ou na dificuldade da aprendizagem do aluno, perguntando-se constantemente: "fiz o suficiente para que meus alunos aprendam? **Qual minha cota de responsabilidade para seu sucesso ou fracasso escolar?** Somente desta maneira o educador estará praticando uma avaliação equilibrada e justa, em que se coloca como partícipe e também co-responsável pela aprendizagem de seus alunos (Grifos meus).

Pensando junto com Foucault sobre a resistência ao discurso inclusivo quanto à avaliação, devemos refletir: O que a estratégia que a escola utiliza está tentando evitar que apareça? O que está em jogo?

Quando está descrito que o aluno participa da avaliação sempre que possível, podemos ainda nos questionar: Ao deixar o aluno de fora da "avaliação", talvez entendida como prova, o que o professor não quer que apareça? Não estaria em jogo o fracasso da escola e do professor?

Nas escolas analisadas, parece que justamente o que o professor quer deixar de fora do processo avaliativo é a sua atuação. Ao se excluir do processo, o professor coloca a culpa da não-aprendizagem somente no aluno, buscando a justificativa nas limitações e impossibilidades do mesmo. Dessa forma, o professor não necessita modificar suas práticas, pois quem deve se adequar é o aluno. Se o aluno não é capaz de tal processo, este é excluído.

Novamente a identidade tradicional e homogeneizante, a que o professor está arraigado, que impede a escola de refletir e avançar no movimento inclusivo.

## 10 PENSANDO O OUTRO NO TEMPO DO PRÓPRIO PENSAMENTO

Pensar é viajar, é mudar, acolhendo as flutuações, as opiniões, as críticas, como um mal-estar necessário contra a insensatez do repouso do pensamento e o imobilismo, de acordo com Nietzsche<sup>9</sup>.

Continuo esta viagem, pensando junto com Michel Foucault, teórico que contribui nesta cartografia, fazendo uma releitura do diário de bordo e revivendo a história desta experiência, que não se encerra neste capítulo, pois, certamente, novas aventuras serão traçadas a partir dela.

O início da viagem começou a partir de um desassossego de pesquisador que quer compreender a realidade que lhe cerca. Neste caso, a escola pública da atualidade frente ao movimento inclusivo. Como documento de análise, seus projetos políticos-pedagógicos, entendendo que eles não são letras mortas, pois neles estão descritos os regimes de verdades das comunidades em que estão inseridos.

Busquei nos fragmentos dos PPP's a identificação das dificuldades para efetivação das diretrizes nacionais da educação inclusiva no cotidiano escolar, tomando como material de análise apenas projetos de escolas que se diziam inclusivas. Os discursos descritos nos PPP's visibilizaram as práticas presentes nas comunidades escolares, suas concepções e intenções em relação à educação. E por mais que a escola tentasse mostrar através de uma retórica rebuscada o quanto era inclusiva, em algum momento acabava aparecendo sua resistência ao projeto da inclusão.

Do confronto entre o discurso inclusivo, campo discursivo utilizado como parâmetro para análise desta monografia, com os discursos que amparam as práticas tradicionais de educação foi possível perceber alguns obstáculos que

---

<sup>9</sup> LEBRUN, G. Passeios ao Léu. Ensaios. São Paulo, Brasiliense, 1983.

dificultam o avanço da implementação da educação inclusiva. Esta forma de análise deu visibilidade aos regimes de verdade, aos dispositivos que lhes sustentam, bem como às estratégias de resistência ao discurso pedagógico da inclusão. Entendendo estas resistências como fendas que permitirão o prosseguimento do trabalho de invenção da escola inclusiva. Pois, são as descontinuidades, as ambigüidades, as resistências, as incertezas que dão movimento à escola e alimentam o trabalho reflexivo da comunidade escolar.

Ratificando a acepção foucaultiana, a escola é uma malha fina e complexa de relações de poder, jogos de verdade e estratégias de resistência. E, nesta perspectiva de análise, a resistência é tomada como potência criativa do ser humano. Refletir sob este ponto de vista é essencial para pensarmos na elaboração de estratégias para transformar esta realidade. Dessa forma, muitos questionamentos foram levantados ao longo desta pesquisa. Refletirei sobre alguns aspectos.

### **Para não concluir...**

A pesquisa revelou muito a respeito das concepções sobre inclusão e diversidade presente na comunidade escolar, as contradições entre teoria/prática, as concepções discriminatórias que permeiam nossa sociedade e as estratégias de resistências articuladas para excluir os diferentes e as diferenças. Em alguns textos ficaram evidentes as estratégias utilizadas para a manutenção de um modelo tradicional de escola, marcado por práticas estagnantes de um modelo homogeneizador e excludente, que resiste graças a um regime de verdade que o sustenta.

Excluir sempre fez parte de nossa existência, são anos de submissão de uma massa de excluídos da escola. Retomar esta história é praticamente retomar a existência humana, de forma que incluir não fazia parte dos discursos até bem pouco tempo atrás. Tornar este discurso verdadeiro, ou seja, introjetar na cultura, nos corpos e nas ações das pessoas, requer tempo e estratégias de enfrentamento.

A análise dos projetos político-pedagógicos mostrou que o discurso da educação inclusiva que adentra a escola, seja pelas concepções pedagógicas ou

pela legislação, se defronta ainda com muitas resistências. Deste embate resulta um discurso contraditório e fragilizado, do ponto de vista pedagógico, mas consistente, se pensarmos nas identidades, verdades e culturas que estão envolvidas no processo.

A fragilidade do discurso pedagógico deve-se fundamentalmente pela falta de definição das escolas em relação aos seus objetivos educacionais (dimensão política e pedagógica do projeto): Qual a visão de aluno e sociedade que quer formar? E, para atingir tais objetivos, o planejamento de todas as ações da escola não pode perder de vista tais objetivos. Neste percurso haverá sempre o confronto entre o que a escola 'quer ser' e o que ela alcança ser no complexo fluxo do seu cotidiano. Se a escola não tem clareza do que 'quer ser' não será capaz de se projetar, de lançar-se adiante com base na sua realidade. E, neste sentido, as fragilidades da escola podem apontar os caminhos para estudos, pesquisas e inovações no campo pedagógico, lembrando que a educação inclusiva se alimenta da ousadia.

Esta pesquisa apontou aspectos que poderão ser utilizados nas assessorias pedagógicas e nas formações continuadas das escolas, se tomarmos os pontos de resistências ao movimento inclusivo como problematizadores da realidade escolar. Entre os aspectos potencializadores do debate identificados nas análises dos PPP's estão: o tempo na escola; o currículo funcional; a avaliação escolar; as nomenclaturas e a classificações dos alunos que ainda persistem, mesmo diante da inclusão.

Em relação às dificuldades das escolas em trabalhar na diversidade sem a necessidade de nomear as diferenças de forma classificatória e excludente, sem as divisões entre 'ditos normais', 'anormais', 'portadores', etc, podemos refletir: Por que falamos em nome de um discurso inclusivo utilizando termos e com práticas de um modelo de educação extremamente segregador? Talvez só alcancemos o objetivo de uma 'escola inclusiva' quando não necessitarmos mais utilizar esta nomenclatura e passarmos simplesmente a chamá-la de 'escola'.

Em relação ao tempo na escola, vimos o quanto este é utilizado como dispositivo de poder e o quanto a escola resiste ao imprevisto. Vivemos hoje o tempo das incertezas, do movimento e da velocidade da informação, enquanto a escola



parece estagnada no tempo, querendo resistir justamente no que pode trazer vida e prazer para dentro da escola. Uma escola que deseja incluir deve inventar novas formas de organização temporal, que dê lugar ao inesperado e que respeite o tempo e as singularidades de cada um.

E neste sentido, devemos pensar que as necessidades dos indivíduos decorrem não somente de suas dificuldades e limitações, mas dos seus interesses e desejos. Trazer a vida para dentro da escola significa oportunizar aprendizagens significativas e úteis para os alunos nas diversas situações da vida diária, que desenvolvam a autonomia, a criticidade e a cidadania. Mas, para isto, é preciso que a escola se desapegue de seu modelo conteudista, livresco e linear, dando lugar às aprendizagens que emergem da experiência. Dessa forma, a resistência ao chamado currículo funcional dará lugar a um novo currículo escolar, mais humano, flexível e democrático.

A avaliação, entendida como parte do processo educacional, deve possibilitar que a escola alcance seus objetivos, perpassando todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, alunos, educadores e familiares. Ela apontará as dificuldades e os avanços da escola como um todo, podendo resultar em mudanças na sua proposta pedagógica. Talvez esta seja a explicação da resistência dos educadores e das escolas em avaliar-se continuamente.

O que está em jogo com a mudança de um modelo tradicional de escola para um modelo inclusivo?

Sabemos que o enfrentamento do novo produz angústia de não saber, perplexidade, ansiedade, desamparo, desassossego, abala as estruturas, as certezas, expõe as fragilidades, os preconceitos e principalmente a identidade do professor.

Talvez o principal elemento que está em jogo seja a desacomodação. Pois, não há como pensar uma escola inclusiva que não esteja em movimento. Movimento para acompanhar a legislação que avança no sentido da garantia da educação como direito humano universal, para acompanhar as pesquisas em educação,

aprendizagem e avaliação que atendam os pressupostos destes novos tempos e deste novo público que chegou à escola.

O professor tem que se tornar um pesquisador inquieto, buscando e disseminando novas práticas educativas. A escola deve ser um espaço aberto ao imprevisto, democrática nas suas relações e produtora de saberes. Uma escola verdadeira aprendente, com seus sucessos e fracassos, sem medo de expor suas mazelas.

É necessário sair do nível das queixas para entrar num processo criativo e transformador. Quando colocamos a culpa fora de nossas ações estamos transpondo a responsabilidade do fracasso para algo externo e continuamos resistindo a mudar nossas práticas. Portanto, é necessária uma tomada de consciência do quanto ainda é necessário evoluir para que nos tornemos inclusivos.

Não há receitas para a elaboração do projeto político-pedagógico de uma escola inclusiva, pois é no exercício democrático de sua construção que se deve aprender e inventar a inclusão. A sua elaboração é que possibilitará a construção do conhecimento, que sendo produzido dentro da escola, no combate, na tensão, na trama das relações de poder, se constituirá como discurso, um regime de verdade de determinado tempo histórico. Dessa forma, a proposta pedagógica da escola deve acompanhar este movimento, demonstrando seu caráter provisório, inacabado, reflexivo, capaz de expor as fendas que dificultam o avanço da escola e que ao mesmo tempo mostram onde é preciso mudar.

E, para isto, é preciso abandonar velhas crenças que estão arraigadas em nossa cultura escolar. Em primeiro plano, revendo a função social da escola, que certamente está em constante transformação. A escola deve dar lugar aos saberes que interessam e são necessários aos seus alunos. Deve trazer vida e movimento onde há mesmidade e estagnação. Deve abandonar a ingênua idéia do modelo homogêneo que sustenta a escola tradicional. Pois, a espécie humana é diversa.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAPTISTA, Maria L. C. . **Emoção e Subjetividade na Paixão-Pesquisa em Comunicação**. Desafios e Perspectivas Metodológicas. 2001. Disponível em: <http://www.uff.br/mestcii/marialuiza.htm> acesso em 27/07/09).

BEYER, Hugo Otto. **Da Integração Escolar a Educação Inclusiva: Implicações Pedagógicas**. In: BAPTISTA, C. (Org.). **Inclusão e Escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. **Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **“Notas sobre a experiência e o saber de Experiência.”** Tradução por João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, 2002. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)>Acesso em: 15 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12507&Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826)>Acesso em: 15 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais**: subsídios para os sistemas de ensino: MEC/SEESP, 2002.

CARDOSO, Sérgio. **O olhar dos viajantes**. In: NOVAES, Adauto. (et.al.). O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 56**. Comissão Especial de Educação Especial. RS, 2006.

**CEED/RS**. Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

EIZIRK, Marisa F.; COMERLATO, Denise. **A Escola (In)Visível**: Jogos de Poder, Saber, Verdade. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

EIZIRIK, Marisa F. **Michel Foucault: Um pensador do presente**. 1ª Ed. Ijuí: Unijuí, 2002.

EIZIRK, Marisa F., et al. **A Onda Inclusiva ou o Vento do Degelo**. 2001. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=80:a-onda-inclusiva-ou-o-vento-do-degelo&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:a-onda-inclusiva-ou-o-vento-do-degelo&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17)>. Acessos em: 27 de jul.2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 114, nov. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=pt&nrm=iso)> Acessos em 19 abr. 2009

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **El sujeto y el Poder**. Revista Mexicana de Sociologia, V.2,n.3,p.3-20, jul.set.1988b.

\_\_\_\_\_. **O sujeito e o Poder**. In RABINOW, P.; DRAYFUS, H. Uma Trajetória Filosófica. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1995, p. 231-49.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio** – Uma Perspectiva Construtivista. 39ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LEBRUN, G. **Passeios ao Léu**. Ensaios. São Paulo, Brasiliense, 1983.

MANTOAN, Maria T. E. (org.). O Desafio das Diferenças nas Escolas. Petrópolis: Vozes, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**. São Paulo, Liberdade, 1989.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

VEIGA, Ilma. P. A. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1998;

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2005.