

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JULIANA FERONATTO MESOMO

**Sentidos da inclusão escolar em uma escola da rede municipal de Porto
Alegre-RS**

Porto Alegre

1. Semestre

2011

JULIANA FERONATTO MESOMO

Sentidos da inclusão escolar em uma escola da rede municipal de Porto Alegre-RS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia . Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Salette Traversini

Porto Alegre
1. Semestre
2011

Agradeço à minha família por acreditarem e apoiarem sempre minhas escolhas.

Às minhas colegas do curso de Pedagogia que me acompanharam durante estes anos, mantendo sempre o horizonte do interesse pela sala de aula em minha formação.

Às professoras Maria Isabel Dallazen e Clarice Salete Traversini, com quem aprendi que para ser professora é preciso entusiasmo, dedicação e sensibilidade.

Ao meu companheiro Alex, pelo apoio carinhoso, pelas discussões interessadas e por me apresentar aos temas da Antropologia.

Aos meus queridos amigos da Faculdade de Educação, Laura, Tiago e Catharina, pelo olhar pedagógico, político e investigativo que sempre trouxeram para as reflexões ao longo do curso e durante esta etapa final.

Agradeço também à equipe de profissionais e docentes que me receberam na escola em que ocorreu a investigação, os quais me apresentaram os dramas, as alegrias e a fortaleza do cotidiano em uma escola.

Queremos andar, portanto precisamos de atrito. De volta à terra firme!+
(Wittgenstein)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar quais os sentidos que a política de educação inclusiva adquire no contexto de uma escola da rede municipal de Porto Alegre-RS. Compreendo a inclusão escolar como política educacional ligada ao imperativo da inclusão+ na contemporaneidade (LOPES, LOCKMANN, HATTGE E KLAUS, 2010) e também às lutas de diferentes grupos por reconhecimento de seus direitos. A partir de Ball (2010) e Mainardes (2006) problematizo as singularidades que dinamizam a implementação das políticas educacionais em espaços escolares, buscando mostrar como a inclusão aparece no pensar e no agir desta escola. Trata-se de uma investigação de inspiração etnográfica, por ter sido construída com base em ferramentas de pesquisa empírica tais como a observação participante e o diário de campo . foram observadas aulas, reuniões de professores e dois Conselhos de Classe. Também foram analisados pareceres descritivos de quatro turmas do terceiro ano do III Ciclo. A partir dos estudos teóricos e da leitura das informações coletadas, observei que circula, na escola, a noção de que as necessidades educacionais especiais+ de seus alunos dizem respeito ao contexto social adverso em que vivem e a inclusão escolar+ destes alunos adquire o sentido de inclusão social+. A inclusão escolar é recebida e interpretada na escola, de acordo com suas particularidades, necessidades e experiências, adquirindo sentidos que influenciam na construção do trabalho pedagógico inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão escolar, escola contemporânea, escola ciclada

MESOMO, Juliana Feronatto. **Sentidos da Inclusão Escolar em uma escola da rede municipal de Porto Alegre-RS**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) . Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO: QUEREMOS ANDAR.....	6
1.2 ESCOLHAS ANALÍTICAS: COMO ABORDAR A TEMÁTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR? . PROVOCANDO ATRITOS.....	11
1.3 METODOLOGIA: BUSCANDO A TERRA FIRME.....	15

2 COMEÇANDO A ANDAR: CONTEXTUALIZANDO PRÁTICAS E NOÇÕES EM TORNO À INCLUSÃO ESCOLAR

2.1 ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS SOBRE OS MOVIMENTOS DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	22
2.2 A ESCOLA: CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	28
2.3 O PROJETO DOCÊNCIA COMPARTILHADA: EXPERIÊNCIA DE UMA ESTRATÉGIA INCLUSIVA NA ESCOLA.....	39

3 POSICIONANDO E DESLOCANDO SENTIDOS EM TORNO À INCLUSÃO

3.1 CONSTRUINDO OS SENTIDOS EM TORNO À INCLUSÃO ESCOLAR: POR QUE E COMO INCLUIR?	44
3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DISCUTINDO OS SENTIDOS DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	53

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
--	-----------

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO: QUEREMOS ANDAR

Em 2007, o primeiro ano como estudante do curso de Pedagogia, tive minha aproximação inicial com a temática da inclusão escolar, nas aulas da disciplina %Educação Especial e Inclusão+com a Professora Lodenir Karnopp. A turma com a qual ingressei na Faculdade de Educação foi a primeira a formar-se com o novo currículo da graduação em Pedagogia, adaptado à Resolução do Conselho Nacional de Educação CP n. 01/2006¹, que dispunha sobre novas diretrizes para os cursos de licenciatura em Pedagogia. Tal reforma curricular incluía a inserção de novas disciplinas, tais como a acima citada, que problematizam e proporcionam a formação pretendida para atuar com Educação Especial, modalidade de ensino que perpassa toda a Educação Básica. A emergência destes novos espaços de discussão sobre Educação Especial e Educação Inclusiva na licenciatura está associada à implementação das *políticas de inclusão escolar*, as quais respondem a lutas reivindicatórias por parte de educadores e grupos ligados à defesa dos direitos destas populações e, ao mesmo tempo, fazem parte das estratégias mais amplas de um Estado que atua sob a égide do %imperativo da inclusão+(LOPES, 2009) como forma de manutenção do mercado de consumo e da racionalidade política neoliberal².

Em 2010, através da minha inserção como bolsista de Iniciação Científica junto ao projeto de pesquisa %Práticas curriculares e didático-

¹ Na sua atual formulação legal o curso de Pedagogia constitui-se numa licenciatura destinada à formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Complementarmente, cabe-lhe também formar professores para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; professores para o ensino na educação profissional, área de serviços e apoio escolar; profissionais para as atividades de organização e gestão educacionais, sem abrir mão da formação de profissionais para as atividades de produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional (SCHEIBE, 2007).

² Enquanto no liberalismo o poder de governar era limitado do interior do próprio Estado com o objetivo de garantir a liberdade e a naturalidade do mercado, no neoliberalismo a liberdade de mercado será um princípio organizador e regulador do Estado (LOPES, 2010). Nesse sentido, a sociedade inteira deve ser permeada por esse jogo econômico do mercado e %o Estado tem por função essencial definir as regras econômicas do jogo e garantir que sejam efetivamente bem aplicadas (...) cabe à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo (FOUCAULT, 2008b, p. 277-278)+. Enquanto %o liberalismo clássico pergunta %onde podemos e onde não podemos intervir+e, com isso, busca proteger a naturalidade do Mercado, controlando e regulando condutas+(RECH, 2010, p.88), a lógica neoliberal %a pergunta %como intervir+e parte do pressuposto de que é necessário intervir para fortalecer o Mercado e garantir que ele se torne cada vez mais competitivo+(RECH, 2010, p.88).

pedagógicas constitutivas do sujeito aluno contemporâneo na escola de Ensino Fundamental, coordenado pela Professora Clarice Traversini, tomei contato com o campo dos estudos foucaultianos em Educação. Os pesquisadores desta linha que se dedicam a problematizar a inclusão escolar pretendem trazer para o debate certo "tensionamento" (LOPES ET AL, 2010), interpelando sobre as lógicas e os objetivos que a sustentam. A partir deste lugar, construo a abordagem que apresentarei neste trabalho sobre os processos contemporâneos de inclusão escolar.

Quando realizei a disciplina do primeiro semestre sobre Educação Especial, a discussão sobre inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) na rede regular de ensino ainda estava na etapa de justificação: os argumentos de autores e especialistas na área iam no sentido da defesa da necessidade da inclusão escolar de todas as crianças e jovens na escola regular, já garantida em lei mas ainda contestada por algumas redes de ensino. Atualmente, me parece, estamos mais preocupados em responder à pergunta: "O que é necessário fazer para incluir alunos com NEEs garantindo uma educação de qualidade para todos?". É possível notar como, nos últimos anos, a inclusão escolar passou de um princípio educacional pelo qual militar para uma contingência com a qual precisamos lidar, para o que alguns autores (VEIGA-NETO; LOPES, 2007) chamam de um imperativo legal, pois colocado em termos de legislações, e discursivo, dado o caráter aparentemente incontestável que adquiriu. O imperativo discursivo da inclusão relaciona-se a um conjunto de discursos produzidos em diferentes campos de saber (educacional, psicológico, médico, etc) que auxiliam a construir a inclusão escolar como algo positivo, necessário e indispensável. Uma situação ocorrida durante uma palestra ministrada pela Professora Maria Cláudia Dall'Agna, em Outubro de 2010, no seminário de formação promovido pela escola onde a pesquisa foi realizada, ilustra de forma muito aproximada o que quero demonstrar. A palestrante pergunta aos ouvintes (todos professores da instituição) quais dos presentes eram a favor e quais eram contra a inclusão escolar: a maioria respondeu ser a favor e apenas alguns se abstiveram.

Podemos constatar que poucos ainda atrevem-se a colocar em xeque esse processo, e esta tampouco é a intenção deste trabalho. Sobre o perigo da naturalização da inclusão escolar, Veiga-Neto (2007) coloca que, ao

esquecermos que tal noção é um construto humano erguido em meio a lutas materiais e simbólicas, somos levados a quase sempre, tanto a uma celebração direta e não problematizadora desses construtos sociais quanto a uma negação abstrata de qualquer questionamento que os coloque em xeque+ (VEIGA-NETO, 2007, p. 7). A posição que pretendo tomar, e que reflete as preocupações de pesquisa do campo de estudos a partir do qual realizo minha investigação, é a favor da necessidade de, nem celebrar nem descartar esta que considero uma conquista política importante para muitos grupos, mas a colocar-se do lado de fora+ da discussão central para investigar as relações mais amplas que abarcam e que são produtos deste processo. Identificando tais ligações, acredito que seremos capazes de enxergar o que de mais potente existe neste movimento de inclusão escolar e de discutir sobre o que precisamos defender durante este processo para que ele aconteça como efetiva garantia de direitos para a população atendida.

Considerando, portanto, a inclusão um imperativo legal e discursivo da educação escolar contemporânea direciono meu olhar para as práticas escolares de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS a fim de compreender quais são os sentidos construídos em torno à inclusão escolar neste contexto. Busco analisar os sentidos circulantes na escola que dinamizam e assomam para a construção da política de educação inclusiva³ neste contexto escolar específico. Entendo que as políticas educacionais são concretizadas no micro espaço escolar, orientadas pela racionalidade política em vigor, mas sua compreensão não é transparente e há disputas de significados para operacionalizá-las (TRAVERSINI, 2011).

A partir da análise destas práticas pedagógicas inseridas no processo de inclusão escolar na escola investigada, podemos problematizar os efeitos das políticas em questão na constituição do sujeito-aluno contemporâneo, neste

³Tal conjunto de políticas visa garantir a inclusão na rede regular de ensino daqueles alunos com Necessidades Educativas Especiais que, anteriormente, eram encaminhados a Escolas ou Classes Especiais. O termo necessidades educacionais especiais foi usado pela primeira vez na Declaração de Salamanca (1994) e refere -se a.] a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem+(UNESCO, 1994, p.3). A partir dessa Declaração, o conceito de necessidades educacionais especiais passou a ser amplamente disseminado, ressaltando a.] a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças+(BRASIL, 2008, p. 14).

contexto escolar especialmente, mas também como uma espécie de fonte singular para problematizarmos a lógica do processo inclusivo como um todo.

Logo, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar alguns dos sentidos construídos em torno à inclusão escolar na instituição de ensino investigada. Para tanto os objetivos específicos são: 1) identificar elementos da relação entre professores e alunos e do trabalho pedagógico que singularizam a escola; 2) perceber a relação entre estas características e a construção de sentidos em torno à inclusão escolar.

A investigação ocorreu em uma escola ciclada da rede de ensino de Porto Alegre/RS, nas turmas de C30 (último ano do III Ciclo, finalizando o Ensino Fundamental), as quais participavam do Projeto Docência Compartilhada. A metodologia de investigação, de *inspiração etnográfica*, permitiu levantar elementos para descrever e explicar os processos observados. Foram utilizados registros em diário de campo de observações de aulas, atividades de ensino, reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe, e foram analisados documentos escolares tais como pareceres descritivos e fichas de avaliação.

Nos próximos itens desta Introdução, situo-me em relação às escolhas teórico-metodológicas e tento mostrá-las na sua relação com o trajeto e os resultados deste estudo. A frase do filósofo Immanuel Wittgenstein que serve de epígrafe deste trabalho . *Queremos andar, portanto precisamos de atrito. De volta à terra firme!* , encontrada no livro de Fonseca e Schuch (2010), guiará a organização do texto, assim como serviu de inspiração para a pesquisa. A importância de *andar*, de avançar nas reflexões sobre a inclusão escolar coloca a necessidade de tensionar, de *atritar* com alguns de seus consensos mais correntes, escolhendo conceitos teóricos e metodologias de investigação que permitam trazer aportes problematizadores para a discussão. Neste movimento, a escolha por uma metodologia de *inspiração etnográfica* significa buscar a *terra firme*, observando na escola as situações concretas da construção da inclusão escolar, enxergando nas falas e práticas dos professores elementos criativos para a discussão acadêmica. Já que é preciso seguir a caminhada de reflexão sobre este que é um movimento educacional tão importante na escola contemporânea brasileira, provoca-se professores, acadêmicos e pesquisadores a estarem produzindo constantes deslocamentos

e posicionamentos em relação à discussão . o que é inclusão, qual o objetivo de incluir, quem é o aluno alvo da inclusão, são algumas questões sempre colocadas, implícita ou explicitamente. Trata-se de um exercício de reflexão constante sobre posicionamentos teóricos e práticas que desenvolvemos, que Carlos Noguera definiu como %desembarazarse del próprio pensamiento, iniciar así, una conversión, uma mirada em otra dirección para pensar de nuevo+ (NOGUERA, 2009, p. 30). E este exercício serve %para provocar, para tensionar, para incitar el pensamiento: pensar de otro modo, pensar lo impensado antes que conocer o reproducir lo ya sabido+, e provoca um efeito nas nossas análises, tornando-se %un retorno a los mismos problemas que nos ocupan, pero de manera diferente, al punto que puedan aparecer como nuevos problemas+(NOGUERA, 2009, p. 27-30).

No segundo capítulo %Começando a andar: contextualizando práticas e noções em torno à inclusão escolar+, estabeleço os elementos históricos do desenvolvimento da inclusão escolar no Brasil e na rede de ensino de Porto Alegre-RS (item 2.1), assim como as características que considero importantes para contextualizar a construção da inclusão escolar na escola pesquisada (item 2.2). Já no último item (2.3) faço o relato e análise da experiência do projeto Docência Compartilhada na escola, que visava incluir os alunos das Turmas de Progressão nas turmas regulares. A análise desta experiência ajuda a identificar os sentidos construídos em torno à inclusão escolar na escola. Este esforço analítico tem lugar no terceiro capítulo %Gaminhar, perambular: posicionar-se e deslocar-se+ em que discuto os sentidos da inclusão escolar nesta escola (item 3.1) e, finalmente, passo às considerações finais (item 3.2) onde busco debater algumas conclusões parciais do trabalho e definir alguns posicionamentos em relação ao debate, sem perder a perspectiva do constante deslocamento necessário para a reflexão.

1.2 ESCOLHAS ANALÍTICAS: COMO ABORDAR A TEMÁTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR? É PROVOCANDO ATRITOS

A inclusão escolar vem sendo discutida por muitos pesquisadores, a partir de variadas perspectivas, principalmente desde a década de 1990 (RECH, 2010). O tema complexificou-se ao longo dos últimos anos, pois envolve grupos de pessoas cada vez maiores, e os diferentes aportes existentes contribuem para um estudo mais abrangente e multifacetado sobre a inclusão escolar.

Segundo Rech (2010), parte das pesquisas atuais dedicam-se a mostrar, através de um amplo resgate histórico e/ou de um posicionamento filosófico-político, a importância da inclusão nos dias de hoje e buscam discutir os rumos do processo, propondo caminhos a partir de princípios como a %educabilidade de todos+ (BAPTISTA, 2004) e de estudos comparativos com outros países. São exemplos destas produções Baptista (2002) e Beyer (2006). A maioria destes pesquisadores são pesquisadores do campo da Educação Especial e defendem a proposta de educação inclusiva há muitos anos.

Desde o ponto de vista da Educação Especial, tais pesquisadores defendem a necessidade de garantir a qualidade da aprendizagem de todos os alunos, não apenas daqueles com NEE\$. Assim, discutem a possibilidade de uma mudança de paradigma educacional na rede escolar possibilitada pelos princípios da educação inclusiva. Para Beyer (2006), a educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não se referindo apenas a sujeitos em situações específicas, e que busca deixar de lado as dicotomias existentes na escola . por exemplo, a diferenciação entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência.

Circulam dentre estas produções, temas como: a história da Educação Especial no Brasil e em outros países; discussões sobre os conceitos de normalização, integração e inclusão escolar; as diferenças entre Educação Especial e Educação Inclusiva; a questão dos direitos humanos e o direito à escolarização; o problema da formação docente, da gestão escolar e das adaptações curriculares para o ensino inclusivo; o papel dos serviços educacionais especializados na escola regular; a relação família-escola no

processo de inclusão, entre outros (RECH, 2010). Na área da Psicopedagogia, assim como na de Educação Especial, investigam-se questões referentes aos sujeitos e suas características (alunos com surdez, com autismo, com deficiência mental, entre outros), questionando-se sua produção social (CARNEIRO, 2008) e buscando gerar conhecimentos que possibilitem a elaboração de propostas pedagógicas.

No campo dos estudos de políticas educacionais, destacam-se trabalhos como Lenskij (2006), que problematiza o direito à educação para todos em relação ao dever do Estado em garantir a oferta escolar (acesso e permanência), e Romero (2006), que aponta as características históricas das políticas públicas para a Educação Especial no Brasil, mostrando a participação do terceiro setor (ONGs, associações civis e fundações sem fins lucrativos) no atendimento especializado. Tais estudos mostram como a redução da atuação do Estado neoliberal no atendimento educacional representa, em muitos casos, a negação do direito à educação para uma representativa parcela das pessoas com NEE.

Trabalhos como Michels (2006) mostram como as reformas educacionais dos anos 1990 estão ligadas à inclusão escolar e como estas mudanças, na sua estrutura, visam a manutenção da lógica excludente da instituição escolar. Utilizam-se teóricos como Henry Giroux, Pablo Gentili e Pierre Bourdieu. Trabalhos como Barros (2005) abordam, através da análise do discurso (a partir de teóricos como Mikhail Bakhtin, Michel Foucault e Michel Pêcheux) a construção social do discurso da inclusão escolar e como os sujeitos (alunos, pais e professores) narram o processo, discutindo as implicações destes discursos nas práticas escolares.

O grupo de pesquisa no qual me insiro (Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento . GPED), entende a escola como uma invenção moderna (XAVIER, 2003) cujas práticas pedagógicas posicionam os sujeitos (TRAVERSINI, 2006), e a inclusão escolar como um construto histórico, que pode ser pensado como tecnologia de poder (Veiga-Neto, 2001), mas que também se mostra como um acontecimento que provoca a escola moderna a reinventar-se (XAVIER, 2003).

Os pesquisadores do campo dos estudos foucaultianos em Educação vêm aportar um olhar de crítica radical, o qual significa um compromisso em

descrever, analisar e problematizar a inclusão, com a finalidade de desnaturalizar verdades tomadas a priori à história e à experiência+(LOPES ET AL, 2010) Tal como define Rech (2010), meu estudo não quer mostrar como deve ser a inclusão, ainda que indiretamente acredito que possa aportar ao debate, mas como ela se constitui, como aparece no pensar e no agir na e da escola+(RECH, 2010, p. 48). Ou seja, trata-se de investigar as condições de possibilidade para que a inclusão aconteça, as formas que ela adquire na escola, as lógicas e objetivos que a sustentam e as relações com os processos sociais e econômicos que a produzem e que são efeitos dela. Como coloca Veiga-Neto (2007):

Seja como for, se por um lado não é o caso de glorificar a inclusão *per se*, por outro lado também não se trata de simplesmente rejeitá-la. Como em qualquer outra questão social, é preciso sempre examinar detida e cuidadosamente os elementos que estão em jogo, em termos de suas proveniências e emergências, articulações, superposições, especificidades, efeitos. (VEIGA-NETO, 2007, p. 950)

Lanço mão neste estudo da noção, teorizada neste campo de estudos, da inclusão escolar ocupa lugar de imperativo de Estado (LOPES ET AL, 2010). Segundo a autora:

Imperativo por que o Estado toma a inclusão como um princípio categórico que, por ser assumido como evidente por si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com hierarquias de participação, a todas as formas de vida, sem exceção+(LOPES ET AL, 2010, p. 7)

Este imperativo se refere, portanto, a todas as formas de vida e sujeitos e é um princípio que demanda ações por parte do Estado em direção à população, tais como as políticas educacionais de inclusão escolar de diversos grupos. Segundo Lopes ET AL (2010), o princípio de que ninguém deve ser excluído ou se mantenha fora do jogo de mercado é o mobiliza as políticas sociais contemporâneas. Este princípio torna-se imprescindível na atualidade porque o neoliberalismo necessita da circulação e da mobilidade dos indivíduos de forma que é preciso incluí-los nos jogos do mercado, gerenciando e prevenindo possíveis riscos que essas camadas da população podem produzir para a vida coletiva+(LOPES ET AL, 2010, p. 8).

Outro conceito importante para este trabalho é o de contexto da prática, no processo de implementação da política educacional da inclusão. Stephen Ball, na análise de políticas educacionais, propõe uma abordagem do ciclo de políticas desde sua formulação até sua implementação no contexto da prática (MAINARDES, 2006), permitindo-nos pensar que tais políticas têm sua concretização atravessada pelas contingências dos contextos escolares específicos, em meio a disputas de sentidos em torno às noções dos textos normativos. Segundo este autor:

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. (Ball; Bowe et al., 1992, p. 22)

A partir destes dois conceitos, entendo que a inclusão escolar, sendo um imperativo legal e discursivo, é recebida e interpretada na escola, de acordo com suas particularidades, necessidades e experiências.

Outra inspiração importante para este trabalho é a contribuição da antropóloga Patrice Schuch (2010), na sua análise sobre as políticas de proteção à infância no Brasil pós-ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a qual propõe um olhar para as políticas num esforço de, por um lado, especificar quais as noções que circulam sobre ela, suas múltiplas lógicas, historicidades sentidos e usos. E, de outro, mostrar as tensões que entrecruzam os enunciados sobre a política e seus objetivos (SCHUCH, 2010, p. 21). A autora apresenta esta perspectiva como uma possibilidade para podermos construir uma noção de direitos que não seja abstrata e genérica, mas construída constantemente a partir de nossas práticas e interações cotidianas (SCHUCH, 2010, p. 80). Esta reflexão pode ser utilizada para pensar que a política de inclusão escolar tem sua concretização nas práticas cotidianas dos espaços escolares.

1.3 METODOLOGIA: BUSCANDO A TERRA FIRME

Esta pesquisa constitui-se em uma investigação de *inspiração etnográfica*, pois a metodologia utilizada construiu-se com base em ferramentas de pesquisa etnográficas, tais como a *observação participante* e o *diário de campo*. A escolha por ferramentas metodológicas de inspiração etnográfica permitiu-me levantar elementos, singulares ao contexto da escola investigada, para descrever e explicar processos . tais como a avaliação e a inclusão escolar . já problematizados a partir de diversas abordagens teóricas e em pesquisas que lançaram mão de outras ferramentas metodológicas (como apresentado no item 1.2). Para Laplantine (1997) a principal característica do dado etnográfico é que este se refere ao *“infinitamente pequeno+e “cotidiano+”, configurando-se em uma abordagem claramente “microsociológica+ da realidade, que privilegia o que é aparentemente secundário nos comportamentos sociais. Esse enfoque particular, permite uma “aversão temática+ e a construção de objetos de pesquisa e modelos analíticos diferentes daqueles produzidos por metodologias que consideram a vida cotidiana “uma espécie de resíduo irrisório+ dos grandes processos sociais. Para este autor, a etnografia não possui um objeto que lhe seja próprio, configurando-se, assim, como uma “abordagem, um enfoque particular, um olhar (...) absolutamente único no campo das ciências humanas, e passível de ser aplicado a *toda* realidade social+(LAPLANTINE, 1997, p. 155).*

Por outro lado, Sarmiento (2000) ao definir as características de um estudo etnográfico na escola, chama a atenção para a dimensão sócio-cultural deste tipo de investigação. Ou seja, ao realizar uma etnografia, o papel da cultura é central para tecer as análises sobre o fenômeno observado. Segundo o autor:

A etnografia impõe, deste modo, uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (ou, dado que a cultura não existe no vazio social, talvez seja mais apropriado dizer vertente sócio-cultural) das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares. (SARMENTO, 2000, p. 152)

Desta forma, investigar a partir do método etnográfico não pressupõe apenas o uso ferramentas específicas, mas significa adotar uma orientação, uma perspectiva ou um enfoque que considere a dimensão cultural dos

processos estudados. Afiramar isto significa dizer que ao realizar uma pesquisa educacional etnográfica faz-se necessário considerar a escola como espaço social e terreno cultural onde se criam e recriam conhecimentos, valores, significados e onde ocorrem movimentos de acomodação, de contestação e de resistência (SARMENTO, 2000). Sarmiento (2000) também chama a atenção para a necessidade de interpretar a ação e sua simbolização pelos atores sociais no contexto organizacional da escola sem descurar suas dimensões políticas. Aliando a explicação hermenêutica da realidade com a explicação da produção e reprodução da sociedade (SARMENTO, 2000, p. 67). Tais premissas, de certa forma, também impõe o emprego de ferramentas metodológicas convergentes com tal orientação. Nesse sentido, torna-se imprescindível para acessar a dimensão simbólica do real (SARMENTO, 2000) a realização de *observação participante* e de entrevistas, em uma permanência prolongada do pesquisador no contexto estudado, assim como o direcionamento do olhar tanto para os pormenores do cotidiano quanto para os acontecimentos importantes.

Ainda que os dados desta pesquisa estejam marcados por procedimentos claramente inspirados no método etnográfico, escolho por não classificá-lo como estudo etnográfico ou etnografia devido a, basicamente, dois motivos: 1) a não efetivação de uma permanência prolongada e intensiva na instituição, sendo observados apenas momentos específicos da rotina escolar; 2) a problematização dos elementos culturais concernentes ao contexto em que a escola se localiza não constituem o objeto desta pesquisa, no entanto, aparecem como dinamizadores da análise. Trata-se, por tanto, de um *estudo de inspiração etnográfica*, em que esteve presente este olhar compreensivo para as práticas cotidianas dos sujeitos e para as interpretações que estes fazem sobre a dinâmica em que estão inseridos. Ainda que não se trate de uma etnografia propriamente. O trabalho de campo também esteve permeado pelo exercício etnográfico de aproximar-se ao exótico, o que possibilita compreender os diferentes sentidos envolvidos nas situações aparentemente estranhas, e distanciar-se do familiar, para que se possa apreender o objeto de pesquisa sem julgamentos de valor prévios e identificar, de forma mais clara, os meios pelos quais o grupo estudado organiza seus pensamentos, costumes e práticas (VELHO, 1978). Como coloca este mesmo autor, é preciso

transformar o familiar em exótico, num movimento de estranhamento do que é conhecido, para enxergar relações e lógicas por trás de práticas muitas vezes naturalizadas. Exercício importante para os pesquisadores que estão engajados cotidianamente no campo mesmo que tentam examinar, como é o caso da Educação em relação às instituições escolares.

O trabalho de campo foi realizado durante o ano de 2010, em uma escola ciclada da rede de ensino de Porto Alegre/RS, nas turmas de C30 (último ano do III Ciclo, finalizando o Ensino Fundamental), as quais participavam do Projeto Docência Compartilhada⁴. A principal forma de coleta de dados foi a *observação participante*, juntamente com a *análise de documentos escolares*⁵, que subsidiou uma melhor compreensão da dinâmica da instituição e das práticas avaliativas desenvolvidas. Da mesma forma, a escuta dos interlocutores, através de conversas informais e de reuniões com a equipe diretiva e com os professores, constituiu-se em importante material de análise e teve o objetivo de traçar o mapa dos múltiplos significados circulantes no contexto da escola. Foram realizadas duas observações em sala de aula e duas observações em Conselho de Classe; foram realizadas três reuniões com a equipe de professores, três reuniões com a equipe diretiva e uma oficina de Leitura e Produção Escrita com os professores das turmas de C30. Além disso, ocorreram idas a atividades de ensino na escola, como o Seminário de Formação de Professores, a apresentação dos Trabalhos de Conclusão dos alunos de C30 e a apresentação artística resultado das oficinas de dança desenvolvidas na escola através do projeto Mais Educação. Os dados obtidos em campo foram registrados na forma de descrições compreensivas das situações observadas, nos *diários de campo*.

Tais descrições foram a base para a construção das análises feitas nos capítulos seguintes e estão profundamente relacionadas com as proposições

⁴ Inicialmente, a escolha desta instituição se deu pelo fato de desenvolverem o projeto Docência Compartilhada.

⁵ Faziam parte do conjunto de documentos analisados: 84 pareceres avaliativos dos alunos das turmas C30, escritos pelas professoras das áreas específicas e pelas pedagogas que faziam parte do projeto D.C., referentes ao primeiro e segundo trimestre de 2010; fichas Saber Ser e Conviver referentes a avaliação de comportamento dos alunos das C30, preenchidos pela equipe de professores nos Conselhos de Classe; documentos que continham o histórico da progressão dos alunos das C30, a partir do qual foi elaborado um levantamento sobre a situação da progressão nas turmas.

teóricas deste trabalho. O tipo de material empírico produzido levou-me a escolha de conceitos que dessem conta, não só da análise geral dos processos avaliativos e inclusivos na escola, mas que abarcassem a singularidade daquele contexto, assim como a complexidade dos elementos envolvidos. É pertinente perguntar-se, em qualquer pesquisa: que tipo de material empírico produzimos a partir da metodologia de pesquisa escolhida? E, logo: o que estes dados nos permitem ver sobre o fenómeno estudado?

No campo da pesquisa educacional, diz Rockwell (1989), adotar a etnografia não significa aceitá-la meramente como uma técnica. Ela deve ser tratada como uma opção metodológica, entendendo-se que todo método implica em posicionamentos epistemológicos+ (ROCKWELL, 1989, p. 98). Da mesma forma, a escolha metodológica produz um tipo de olhar sobre o processo estudado que permite iluminar certos aspectos e chegar a conclusões particulares. A enunciação da realidade investigada depende da forma como a observamos . Os objetos parecem determinar nossa conduta, mas, primeiramente, nossa prática determina esses objetos+(VEYNE, 1998, p. 249) . sendo, então, esta realidade resultado de uma construção interessada (VEIGA-NETO, 2007, p. 50).

Por isso, pretendo demonstrar, para finalizar este capítulo, como a utilização de ferramentas inspiradas no método etnográfico permitiram-me chegar ao tipo de construção analítica presente neste trabalho. Irei centrar minha reflexão em três aspectos do método que considero importante para refletir sobre a pesquisa em Educação: 1) a dimensão intersubjetiva do trabalho etnográfico e 2) a atenção às práticas e aos modos de ação dos sujeitos para a análise dos fenómenos sociais.

Laplantine (1997) define que o conhecimento gerado pela etnografia é baseado na observação direta dos comportamentos sociais a partir de uma relação humana+. A primeira condição para realizar-se um estudo etnográfico, portanto, é a interação do pesquisador com outros indivíduos. No espaço desta relação intersubjetiva, confrontam-se e complementam-se dois tipos de interpretação da realidade social: a interpretação dos sujeitos e a interpretação do etnógrafo, que se baseia por sua vez também na interpretação dos seus interlocutores. É o que alguns autores chamam de *dupla hermenêutica* ou um *estudo interpretativo de uma ação interpretada pelos atores* (SARMENTO,

2000). Torna-se necessário, portanto, além de observar, *ouvir o outro*, numa atitude de respeito aos indivíduos e grupos investigados, já que estes são intérpretes legítimos (desde um ponto de vista singular) da realidade pela qual o investigador se interessa. O conhecimento é construído através de uma sistemática reciprocidade cognitiva entre pesquisador e sujeitos pesquisados+ (ECKERT; ROCHA, 2008).

Por outro lado, a interpretação feita pelo pesquisador também é determinada pela sua posição em relação à realidade social analisada, assim como pela natureza da sua atuação em campo, da sua interação com os sujeitos e das situações suscitadas pela sua presença no espaço de investigação. Sendo o próprio pesquisador o instrumento elementar da coleta e da análise das informações, este deve tornar-se mais um *tópico para investigação* (GIDDENS, 1976), sendo capaz de refletir sobre sua participação na investigação e de contextualizar a história e as condições de produção dos dados empíricos. Em suma, sendo um observador capaz de observar a si próprio (ECKERT; ROCHA, 2008). Nesse sentido, o investigador não é visto como mero instrumento+ de acesso aos objetos da realidade observada, mas sim como um agente que gera determinados conhecimentos sobre esta, de acordo com a sua atuação em campo, sendo que o que vive, em sua relação com seus interlocutores (o que reprime, ou sublima, o que detesta ou gosta), é parte integrante de sua pesquisa+(LAPLANTINE, 1997, p. 170) Segundo este mesmo autor a busca etnográfica (...) tem algo de errante. As tentativas abordadas, os erros cometidos no campo, constituem informações que o pesquisador deve levar em conta+(LAPLANTINE, 1997, p. 151).

Tomando em conta os aspectos apresentados, a reflexão deste trabalho não se construiu apenas na análise das informações coletadas, mas também através da discussão e problematização destes conhecimentos produzidos com os docentes envolvidos na instituição. Para a construção das hipóteses considere como elemento importante a interpretação dos professores sobre o contexto em que desenvolviam o seu trabalho, buscando não sobredeterminar o papel da política educacional e da estrutura institucional nem reduzir seus pontos de vista a uma versão equivocada+ ou distorcida+ sobre o que é ou deve ser a educação escolar. Da mesma forma, busquei problematizar as relações de poder presentes no momento da interação entre os pesquisadores

acadêmicos do campo da Educação envolvidos na investigação e os professores da escola. Tentei, assim, colocar em questão o lugar ocupado por mim como pesquisadora na academia e as formulações comumente tecidas neste espaço sobre a realidade escolar, a fim de interrogar criticamente minhas concepções acerca do que observava. De fato, os relatos das professoras não devem ser usadas apenas para corroborar a interpretação do pesquisador sobre a dinâmica da escola, mas sim, se tomadas com o respeito devido ao docente e ao interlocutor de pesquisa, devem servir para confrontarmos-nos com a forma com que produzimos conhecimento científico sobre o espaço escolar.

A segunda proposição metodológica interessante que o método etnográfico traz consigo é o olhar voltado para as práticas cotidianas dos sujeitos na análise da sociedade. Segundo Laplantine (1997), uma das grandes contribuições da *“aversão epistemológica”* proposta pela disciplina da Antropologia foi a noção de que, antes de iluminar a realidade a partir da teoria, era esta que deveria ser iluminada pela observação das práticas cotidianas de indivíduos e grupos sociais. Esta atitude diz respeito, novamente, a uma problematização da construção do conhecimento na atividade científica: como usamos o dado empírico produzido em campo na elaboração de nossas análises? O trabalho de campo inspirado na etnografia supõe, segundo Velho (2005), *“conviver com os universos pesquisados, participando de suas dificuldades e dramas, (...) estudando situações em que matizes, ambigüidades e contradições são características inescapáveis”*. A aproximação microscópica a este espaço do cotidiano permite que se observe as práticas na sua pluralidade, exercidas muitas vezes de forma desencontrada e sob justificativas incongruentes. A atenção a essa dissonância que emerge da observação converte-se em um ponto fundamental para a reflexão investigativa, não devendo jamais ser ignorada ou reduzida a um plano secundário. Gluckman (1975) analisa criticamente a forma como alguns pesquisadores tratam os dados levantados em campo: utilizam-se os dados como forma de *“ilustrar adequadamente”* os argumentos já estruturados, enxertando-se cenas e exemplos do campo para complementar o edifício teórico. Laplantine (1997) apresenta o conhecimento etnográfico como uma *“ruptura inicial em relação a qualquer modo de conhecimento abstrato e especulativo”*, já que baseia-se na

observação direta dos comportamentos humanos, e só começa a existir quando o pesquisador se entrega a um confronto entre esses diversos termos, vive dentro de si estas tensões, frequentemente polêmicas, esforça-se em pensá-las e dar conta delas+ (LAPLANTINE, 1997, p.182). A construção teórica, portanto, deve abarcar estas tensões e conflitos e não descartá-los ou amenizá-los na análise. Para Gluckman (1975):

Quando nos damos conta de que a cultura é de fato, em certo sentido, uma mixórdia, que costumes e valores [e práticas] independem uns dos outros, discrepantes, conflitivos e contraditórios, teremos de desenvolver conceitos para tratar da vida social que sejam menos rígidos e que possam dar conta da interdependência como também da falta de interdependência, do ocasional como também do sistemático.+

Construir um espaço produtivo para essa diferenciação abre linhas plurais de leitura das situações+ (SARMENTO, 2000, p. 108) e possibilita que outros pesquisadores interpretem o material produzido desde outras perspectivas de análise ou com diferentes objetivos investigativos. Segundo Eckert e Rocha (2008) é exatamente a recusa dessa linearidade [no tratamento do material empírico] que legitima a densidade da descrição, nesse esforço de ordenação do aparente caos inicial+.

2 COMEÇANDO A ANDAR: CONTEXTUALIZANDO PRÁTICAS E NOÇÕES EM TORNO À INCLUSÃO ESCOLAR

2.1 ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Por força da universalização do direito à educação, a escola, nas últimas décadas, passou a receber e manter grupos sociais que até então não tinham acesso à escolarização. Soma-se a isso o processo de implementação das políticas de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas escolas regulares. Estes grupos agora presentes nas salas de aula expõe, de alguma forma, os tensionamentos e conflitos relacionados ao processo de escolarização e convocam a instituição a reorganizar-se. Este processo de inclusão e transformação da estrutura escolar, no entanto, não diz respeito apenas aos alunos com NEE e vem se desenvolvendo há algumas décadas . muito antes de 2001 . tanto a nível nacional quanto municipal. O que pretendo evidenciar neste capítulo são as conexões existentes entre o processo de universalização do ensino no Brasil, a proposta implementada na Rede de Ensino Municipal de Porto Alegre . projeto Escola Cidadã . e as recentes políticas de educação inclusiva, implementadas desde 2001. Proponho que, ao olharmos estes movimentos sob o prisma da educação inclusiva e do aumento da oferta de atendimento educacional podemos situá-los como ações complementares ligadas ao **imperativo da inclusão+** na contemporaneidade (Corcini, 2010), assim como são projeções atuais do ideal moderno de **educação para todos+** (Rech, 2010). Para Lopes et al (2010) a inclusão torna-se um imperativo de Estado pois este cumpre o papel de fomentador do mercado, em um contexto econômico neoliberal.

Por outro lado, não obstante essas ligações subjacentes aos movimentos de universalização do ensino e da inclusão escolar, quero começar a demonstrar como a implementação da política de educação inclusiva tem, nesta escola e talvez nas demais, múltiplas determinações e sua concretização não se dá em um espaço vazio . em termos de estrutura organizacional e de trajetória de discussão pedagógica. No caso da rede de ensino de Porto Alegre/RS, tem-se uma proposta educacional que já

estabelece o lugar e o tratamento ao aluno de inclusão+, antes que ele fosse nominado desta forma. Embora exista uma lógica comum entre as políticas instituídas nas diferentes estâncias da organização do ensino (diretrizes nacionais e municipais, no caso estudado), devemos estar atento à dissonância entre estas diretrizes e à forma difusa com que estes textos chegam ao contexto singular da escola (BALL, 2006).

Para Romualdo Oliveira (2007), entre as décadas de 1970 e 1990 intensificou-se a ampliação das oportunidades de escolarização para a população, sendo que praticamente se universalizou o acesso e a permanência no ensino fundamental e ampliaram-se significativamente os índices de conclusão+ (OLIVEIRA, 2007, p. 58). Celso Beisiegel (1986), em "Educação e sociedade no Brasil após 1930", afirma que:

(...) a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis do ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade . ou, em outras palavras, o denominado processo de democratização do ensino . sem dúvida alguma aparece como o elemento central nas mudanças então observadas. Sob o impacto desta democratização das oportunidades, em poucas décadas, o antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população. (BEISIEGEL, 1986, p. 383)

Na década de 1990, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a prioridade fundamental da política educacional organizada pelo Governo consistia em incentivar a universalização do acesso ao primeiro grau e melhorar a qualidade do atendimento+ (RECH, 2010, p. 105). É no período neoliberal que os movimentos de inclusão escolar e de universalização do ensino (garantia de acesso e de permanência) tem seu auge. Rech (2010) nos mostra que a idéia de inclusão+, vista pela autora como um movimento+, uma invenção moderna, forjada na necessidade social, política e econômica de participação de todos+, se relaciona com o ideal moderno de educação para todos+, adquirindo, no contexto neoliberal, o sentido imperativo de incluir a todos+.

No período de Governo FHC é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira de 1996, a qual institui a educação inclusiva e a possibilidade de organização do Ensino Fundamental por ciclos+

(MEC/BRASIL, 1996). No entanto, os processos de inclusão escolar, como mostra Rech (2010), iniciaram-se em meados dos anos 1970 no Brasil, época em que a Educação Especial era garantida como direito na LDB de 1961 e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e o direito à escolarização já era garantido em lei.

Alguns anos antes, na década de 1980, o Brasil estava entre os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (RECH, 2010) e os censos mostravam que cerca de 7,6 milhões de crianças em idade escolar não freqüentavam a escola⁶. Assim como em outros países da região, são assinados acordos⁷ comprometendo-se com a inclusão de todos na escola. universalização do direito à educação. e com a melhoria na qualidade do ensino oferecido. Em 1994, é assinada a Declaração de Salamanca (Espanha), um dos principais documentos que visam à inclusão social e expoente de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva (RECH, 2010). Este texto foi central para as mudanças propostas na área educacional desde então⁸, acompanhadas de programas que buscavam melhorar e controlar a qualidade do ensino (com os sistemas de avaliação nacionais) e fornecer auxílio financeiro às famílias para que as crianças permaneçam na escola. Para Frigotto e Ciavatta (2003), o Governo FHC conduziu suas políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro de uma crença na idéia de livre mercado e

⁶ No grupo de 7 a 14 anos, a exclusão da escola, que somava o assombroso número de quase 7,6 milhões em 1980, caiu progressivamente para cerca de 5,7 milhões em 1991 e 3,2 milhões em 1996, com uma redução de cerca de 56% em todo o período. (FERRARO, 1999)

⁷ A reforma educacional proposta no Governo FHC para acolher a todos, com igualdade de condições+ (ARANHA, 2005, p. 31) contou com o impulso das políticas propostas por acordos e agências internacionais. O primeiro documento assinado pelo Brasil, em 1990, foi a declaração feita na Conferência Mundial sobre Educação para Todos+ (Jomtien, Tailândia), financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Outros textos, a nível regional, também foram assinados, enfatizando a relação entre educação e desenvolvimento econômico: "Transformación productiva com equidad+", em 1990, na Comisión Económica para América Latina y El Caribe; e "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad+", em 1992; além do "Relatório Delors" elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Muitos destes acordos e das ações desencadeadas faziam parte de exigências por parte de organismos como Banco Mundial, BID e FMI, para liberar recursos aos países na forma de créditos.

⁸ O Plano Nacional de Educação de 1994 trazia a garantia de Ensino Fundamental obrigatório de oito anos, a todas as crianças de 7 a 14 anos+, assegurando seu ingresso, permanência na escola e conclusão do ensino, assim como a proposta de uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos+. O Governo lançou também programas que convocavam empresas privadas, ONGs, entidades sociais, fundações, organismos nacionais e internacionais a contribuírem para o progresso da educação (Rech, 2010).

da irreversibilidade de suas leis, caracterizando como um governo de políticas claramente neoliberais.

Quando o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) começa, a inclusão escolar era compreendida como integração escolar. O aluno era incluído nos espaços escolares regulares e a intenção era normalizar seus comportamentos e seu corpo, aproximá-lo do que era considerado um aluno normal. A emergência do termo inclusão acontece no segundo mandato e já não se refere apenas ao âmbito escolar, mas sim a questões sociais de maior alcance (RECH, 2010, p. 126), a uma inclusão do indivíduo em todos os espaços: do emprego, do consumo, da comunidade, da participação cidadã, a qual exigia uma intensa mobilização social por parte de toda a população. Já no Governo Lula (2003-2010) a inclusão escolar adquiriu maior força e tornou-se uma política nacional (p. 165).

A organização da escolaridade por ciclos no Brasil foi uma política educacional proposta e implementada nos anos 1990 como forma de enfrentamento dos persistentes índices de reprovação (MAINARDES, 2009). Neste contexto, surge a iniciativa da rede municipal de Porto Alegre (Escola Cidadã), que amplia a proposta da organização em Ciclos de Formação para nove anos de Ensino Fundamental, organizados em três ciclos de três anos cada. Para Uberti (2007), a implementação da escola por ciclos está repleta de paradoxos e tensões, tendo em vista que atende alunos que anteriormente não permaneciam nas escolas e são provenientes de contextos diversos, muitas vezes com valores, atitudes e modos de viver nem sempre convergentes com os compartilhados pela escola e seus docentes.

Cláudio Baptista (2004) faz considerações em seu artigo "Ciclos de Formação, Educação Especial e Inclusão. Frágeis conexões?" sobre a aproximação histórica entre a perspectiva inclusiva, na Educação Especial, e as propostas de reorganização curricular que se associam à proposta dos ciclos. O argumento apresentado é o de que tais propostas coincidem na preocupação com a flexibilização dos percursos de formação e na ênfase nas mudanças que incidem sobre o ensino comum, no sentido de reorganizar os tempos e espaços de aprendizagem, ou seja, ambas propostas convergem na necessidade de uma reorganização curricular nas escolas, que venha em benefício de todos os alunos.

Destaco, portanto, a conexão feita pelo autor entre tais propostas que, no contexto da escola investigada, se sobrepunham: quando foi implementada a política de educação inclusiva a nível nacional, a estrutura curricular da rede de ensino municipal, na forma dos Ciclos, já estava sendo desenvolvida desde 1996. Como coloca Baptista (2004), a proposta de reorganização curricular dos Ciclos pode ser considerada uma *política inclusiva* em educação, dado o fato de a rede ter assumido uma perspectiva de educação na qual se evitaram os mecanismos de seleção dos alunos que a integram, em que se investiu na flexibilização de parâmetros de avaliação dos alunos e houve um esforço na difusão de pressupostos epistemológicos sobre a aprendizagem e o ensino que tendiam a reinventar o trabalho educativo, acompanhado de uma maior oferta de apoios complementares àqueles presentes em sala de aula e da ênfase no trabalho coletivo dos docentes. A Sala de Integração e Recursos (SIR) torna-se o espaço da educação especial nas escolas de ensino comum, realça o autor, pois desde de 1999 não há mais classes especiais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (BAPTISTA, 2004, p. 202).

Por outro lado, o autor chama a atenção sobre dois pontos críticos a serem analisados na experiência de Porto Alegre/RS: as turmas de progressão, que poderiam estar transformando-se de um espaço de potência, no sentido de favorecer uma aceleração da aprendizagem em um espaço de estagnação, e as dificuldades inerentes ao processo de implementação da estrutura de ciclos. O primeiro ponto destacado foi a base do argumento desta escola, juntamente com outras duas escolas da rede, para a implementação do projeto de Docência Compartilhada. Tal projeto, ao buscar resolver o problema da estagnação e de congelamento das aprendizagens, também foi considerado uma *estratégia inclusiva* nestas escolas, tanto pelos propositores da idéia quanto pelos autores que a analisaram os resultados desta mudança (XAVIER; SOUZA, 2010).

Atualmente, os índices⁹ mostram que a inclusão escolar faz parte da realidade das redes de ensino e demanda da escola uma reorganização de sua lógica e de suas práticas. Durante o Governo Lula (2002-2010), triplicou-se o

⁹Segundo Rech (2010), o censo escolar de 2006 registra que o atendimento inclusivo cresceu no Brasil de 24,7% em 2002 para 46,4% em 2006. Em 2006, computou-se um total de 325.136 alunos matriculados em classes regulares de inclusão . um crescimento de 640% nas matrículas deste tipo em escolas comuns.

número de programas¹⁰ destinados a garantir a política de educação inclusiva, disposta no documento Plano Nacional para a Educação Especial na Educação Básica (2007).

É importante ressaltar que a inclusão está sendo pensada por diferentes campos de saber (a Medicina, a Psicologia, a Fonoaudiologia, entre outros) e por setores sociais diversos como a mídia, empresas e organizações privadas, organismos internacionais, entidades civis e movimentos sociais, etc. É no enredamento dos saberes e dos usos desses por órgãos governamentais e não-governamentais que práticas inclusivas se materializam, posicionando os sujeitos+(RECH, 2010).

Essa proliferação discursiva em torno da inclusão escolar é mais um elemento a ser considerado na implementação da política inclusiva na escola: nem todas as ações, ditas inclusivas, desenvolvidas na escola são determinadas pela política oficial, nacional ou do município. Para Rech (2010), a inclusão, por ser uma invenção, além de ser lida de formas distintas, também pode ser usada de diferentes formas. Sendo um movimento+ está em constante processo de disputa. Em relação a isso, é possível observar como proliferam nas escolas (e fora delas) diferentes sentidos em torno à inclusão.

¹⁰Entre eles, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade+, que promove a formação continuada de professores e gestores das redes públicas de ensino, e o Projeto Educar na Diversidade+, que realiza formação docente, além da publicação Revista Inclusão . Revista da Educação Especial+, distribuídas nas Secretarias de Educação e nas escolas públicas.

2.2 A ESCOLA: CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Partindo da perspectiva adotada por Stephen Ball na análise de políticas educacionais, em que propõe uma abordagem do ciclo de políticas desde sua formulação até sua implementação no contexto da prática (MAINARDES, 2006), proponho pensar que a inclusão escolar através do sistema de ciclos, como política educacional, tem sua concretização atravessada pelas contingências dos contextos escolares específicos. Para Ball, não se deve fazer uma separação entre formulação e implementação de uma política, já que os próprios processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas a nível local são eles mesmos parte da política em si. Ball, de certa forma, abdica de uma análise estadocêntrica (MAINARDES, 2006), para enxergar as políticas através dos efeitos produzidos no contato com as realidades específicas de cada escola. É importante, deste ponto de vista, observar a escola como um ambiente com práticas culturais e uma dinâmica de relações de influência próprias, informadas pelo contato com outros grupos e contextos sociais específicos, que podem não responder diretamente à lógica do Estado ou à lógica da política pública. No capítulo anterior, revisei alguns elementos que caracterizam a política de inclusão escolar, a nível nacional e a nível municipal. Para Ball, a própria natureza complexa e controversa da política educacional enfatiza os processos micropolíticos e ação dos profissionais que lidam com as políticas a nível local (MAINARDES, 2006, p. 49).

Assim, a cada contexto correspondem certas formas de responder à política, conforme Ball (2006): As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o fazer é reduzido ou modificado. Se as políticas não são essencialistas e, pelo contrário, são caracterizadas por uma ambivalência característica da linguagem (MOREIRA, 2010), se desenrolando em meio a lutas em cenários locais, estou considerando aqui que a intencionalidade da política educacional desenvolvida na escola investigada precisa, necessariamente, entrar em disputas e negociações com as concepções de escola, educação, escolarização, inclusão, etc., circulantes neste espaço. o que acaba por

delinear a forma que essa política vai adquirir, no contexto em questão. Para Ball, a política é, ao mesmo tempo, discurso e texto. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir vozes, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade (MAINARDES, 2006, p. 54). Por outro lado, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores, ou seja, a sua interpretação.

Considerando, portanto, que o imperativo da inclusão provoca a escola a reorganizar-se e que a implementação da política acontece em meio a construções de sentido no espaço escolar, passo à caracterização deste contexto de implementação da política de inclusão escolar.

A instituição investigada é uma escola ciclada da rede de ensino municipal de Porto Alegre/RS, situada em um bairro da zona sul, atendendo em torno de 1200 alunos com uma equipe de 78 professores. A escola atende à população moradora do entorno, principalmente da Vila Cruzeiro do Sul. A região é conhecida pela forte presença do tráfico de drogas, o que influencia tanto a trajetória de vida e o cotidiano dos sujeitos quanto a organização da escola. Segundo Traversini e Freitas (2009), de acordo com pesquisa realizada anteriormente, a região é conhecida pela forte presença do tráfico de drogas. As autoras acrescentam: *“O medo da violência, em relação ao tráfico e seus mandantesq leva a escola a justificar o significativo aumento da infrequência (...) De acordo com a supervisora os de cima não descem e os de baixo não sobem”* (TRAVERSINI; FREITAS, 2009).

As turmas observadas pertencem ao terceiro ano do III Ciclo, a última etapa do Ensino Fundamental. Os alunos destas turmas estavam concluindo o Ensino Fundamental, se formando e, no caso de alguns deles, passariam ao Ensino Médio, o que representava uma mudança para escolas longe do bairro - já que o Ensino Médio só é oferecido em escolas localizadas em bairros mais centrais - e, principalmente, uma mudança para uma outra forma de organização escolar (não mais em escolas do projeto Escola Cidadã, mas em escola seriadas e com currículos por disciplinas).

Para caracterizar o espaço em questão, direciono o olhar a algumas cenas observadas e registradas na escola para traçar considerações quanto a características da escola, do trabalho pedagógico desenvolvido e das relações

entre professor e aluno, as quais considero importantes para a construção dos sentidos em torno à inclusão escolar. Levanto tais características, tomando em conta que a instituição pertence à Rede Municipal de ensino e que, por tanto, elabora e implementa estratégias para dar conta dos processos de inclusão escolar recentes também de acordo com a proposta político-pedagógica do projeto Escola Cidadã (caracterizado brevemente no item 2.1). Notei que o local onde a escola está inserida, assim como as especificidades daquele contexto, determinam a relação da instituição escolar com a população atendida e a construção das práticas pedagógicas.

Durante uma reunião em que estava presente toda a equipe docente, um professor inscreve-se e, na sua fala, chama a atenção para o problema do espaço físico da Escola, o qual precisa ser pensado urgentemente, na sua opinião. Fala sobre um dos muros da escola, que possui um buraco pelo qual pessoas de fora da escola entram para o pátio na hora do recreio, alguns chegando inclusive a entrar junto com as turmas nas salas de aula. O professor convida os colegas a darem uma circulada e observarem o fenômeno que acontece na hora do recreio: a população dobra, alerta. O professor pondera sobre toda a concepção de inclusão e diálogo com a comunidade que é base para o trabalho da escola e da rede, mas este fato estaria se encaminhando para uma situação de confronto, na sua opinião, já que não se poderia deixar que essas pessoas ficassem circulando na escola e nas salas de aula (indicando também o tipo de atividades desempenhadas por essas pessoas dentro da escola, além de vir encontrar amigos e conversar, viriam comercializar drogas). Havia que se pensar inclusive sobre a segurança de estudantes e professores dentro da escola. pois chegar a entrar em atrito/conflito com essas pessoas não seria aconselhável, prossegue. O professor pede por, enquanto não se possa resolver definitivamente o problema do muro, uma solução paliativa para esta questão. Outra professora agrega, bastante indignada e pedindo providências por parte da Secretaria, o problema de um buraco aberto no chão do pátio, no qual uma criança teria se acidentado na semana anterior e não havia sequer um kit de primeiros socorros na escola. A professora conclama o coletivo de professores a pensar juntos uma solução viável, para além da já alegada falta de recursos da qual a Secretaria Municipal seria a responsável maior. (trecho do diário de campo, dia 28/04/2010)

Nesta primeira cena podemos notar alguns indícios sobre as condições da instituição. Em primeiro lugar, o problema que é compartilhado por boa parte das escolas públicas, uma falta de recursos materiais e problemas na estrutura física que podem prejudicar o andamento da rotina escolar. Por outro lado, existe também na escola uma instabilidade dos quadros profissionais, problema que parece atingir toda a rede. Segundo a coordenadora pedagógica, este foi um dos motivos que determinou o fim do projeto Docência

Compartilhada. Depois de um ~~o~~ manejo de quadros+ que estariam ~~o~~ sobrando+, feito de forma unilateral pela Secretaria de Educação, a escola ficou com apenas uma pedagoga para atender três turmas de C10. A coordenadora chama atenção para as relações políticas e públicas imbricadas na concretização de um projeto como a D.C., reconhecendo que a escola não teria força política suficiente para enfrentar a decisão da gestão municipal e defender a continuidade do projeto.

Outro elemento que esta cena nos traz diz respeito às relações estabelecidas em entre escola e comunidade e, logo, entre professores e alunos. Há uma série de características do trabalho pedagógico em escolas de periferia que precisam ser problematizadas e uma delas é a relação com a violência percebida nestes espaços. Violência que não está necessariamente presente no cotidiano de toda população, mas que faz parte do que os docentes concebem como a ~~o~~ vida+ dos seus alunos.

Durante a investigação, houve uma ocasião em que chegamos à escola um sábado pela manhã, para assistir às apresentações dos Trabalhos de Conclusão¹¹ dos formandos das turmas de C30, e recebemos a notícia de que um aluno havia sido baleado na noite anterior, em uma esquina próxima à escola. Os professores e alguns colegas também recebiam a notícia naquele mesmo momento. Na semana seguinte, a escola organizou um momento de diálogo coletivo com os alunos sobre o fato e foi proposto que realizassem uma produção textual para que refletissem sobre o que havia acontecido. Neste relato coletivo, muitos alunos demonstraram-se abalados e apreensivos com o fato, e alguns dos mais emocionados não eram sequer amigos próximos do menino assassinado, segundo as professoras. Alguns alunos moram próximo ao local do crime e relataram ouvir os disparos, dizem as professoras. Citam uma menina que presenciou o momento exato da morte, outros que viram o corpo do rapaz, e que alguns que tiveram muita dificuldade em falar sobre o ocorrido. Nesta mesma semana, ocorreu o Conselho de Classe referente ao

¹¹ Durante o ano letivo, os alunos desenvolveram um trabalho, planejado e coordenado pelos professores do projeto D.C., em que escolhiam um tema ou uma questão de interesse e realizavam uma pesquisa. Posteriormente, prepararam apresentações em Power Point e vídeos, com trilhas sonoras, para mostrar os resultados da pesquisa aos colegas e à comunidade escolar. Durante a apresentação, os professores e o público faziam algumas questões. Apareceram temas tais como: preconceito, Gre-nal, a obra de arte Monalisa e o mistério em torno ao gênero da figura, aquecimento global, os Beatles, a cantora Mariah Carey, a Muralha da China, África e suas belezas naturais e culturais, anorexia e bulimia, drogas, basquete, Haiti, time do Grêmio, etc.

segundo trimestre e o assassinato permeou uma parte importante das discussões, trazendo à tona algumas impressões dos professores em relação à problemática da violência na região:

Um dos alunos foi identificado pelo texto que havia produzido, um relato dos acontecimentos da sexta-feira anterior chamado "Vida e Morte". Neste texto, narrava a morte do colega, que havia abalado a escola naquela semana. O texto do aluno em questão, traz para a reflexão, segundo elas, a sensação de incertezas que muitos têm, naquele contexto, em relação à vida e à morte. O menino argumenta que é preciso viver intensamente pois não sabe-se o momento da morte, não se sabe qual a hora em que se vai, como aconteceu com o rapaz assassinado. As professoras mostram-se preocupadas: "Muito mais começa tudo de novo..."; "agora vai dar uma guerra". Mas, segundo outra professora que tinha mais algumas informações, o menino havia sido "executado" pois sabia-se que andava "roubando" e a "lei interna é rígida" quanto a isso, "roubar é pecado capital". Trata-se de uma "represália" a estes atos e um "exemplo" para a família, já que corriam boatos de que o irmão deste mesmo rapaz também estaria cometendo furtos no bairro. Outro aluno foi lembrado pelo relato que fez sobre o amigo sendo morto. "Levou um tiro na cara, morrendo como um animal". (Trecho do diário de campo de 16/09/2010)

Durante o Conselho, o assunto sobre a morte recente e as dificuldades sentidas naquele contexto, até então não explicitadas nas conversas anteriores que observei, desbordam de forma mais clara. As histórias sobre a violência presente na "realidade" daquele lugar ocupam boa parte do Conselho, assim como anedotas sobre situações vivenciadas pelos próprios professores.

Em algumas ocasiões, surgem histórias e anedotas para ilustrar algumas características daquela comunidade, e o quanto estas pareciam chocantes e curiosas para os professores. Uma das professoras conta sobre a ocasião em que seu marido veio lhe buscar à noite na escola; seu carro estava com o farol alto. Um aluno veio, preocupado, chamar-lhe a atenção para que não andasse com os faróis daquele jeito, já que poderia muito provavelmente ser interpretado como um carro da polícia que efetuava alguma busca na região. Ela lembra que ficou um pouco apavorada com os riscos que possivelmente correram, ela e seu marido, não dominando tais códigos. Continuando as anedotas, outra professora que parece possuir várias sobre aquela comunidade, conta sobre o dia em que conheceu "o patrão". espécie de sub-chefe do tráfico na região, segundo as professoras. Estava sentada em frente ao colégio, conversando com alguns alunos, quando estacionou no meio da rua um carro branco, tocando uma música alta. A professora lembra que achou muito estranho, já que um carro estacionado no meio da via atrapalha o fluxo dos outros veículos. Um sujeito sai do carro e se dirige ao grupo de pessoas. Um dos alunos alerta "não fala nada professora, aí vem o patrão". O homem chega, cumprimenta a professora e comenta, em tom de cortesia, "eu estudei neste colégio aqui, professora. Aqui pode ficar tranquilo que ninguém assalta!". A

coordenadora lembra sobre ter visto algumas pessoas rondando a escola, antes da noite em que o menino foi baleado. (Trecho do diário de campo de 16/09/2010).

Noto que estes elementos do cotidiano preocupam de forma permanente as professoras e trata-se uma problemática com a qual não costumam lidar mais diretamente, dada a delicadeza e a gravidade de algumas situações. A coordenadora pedagógica conta sobre o projeto "Além do asfalto" em que a escola se propôs a visitar as ruas ao redor da escola para conhecer um pouco sobre o cotidiano dos alunos, tendo eles próprios como guias. A intenção era conhecer minimamente, já que é muito difícil acessar essa realidade, pra nós que não fazemos parte dela; não conhecemos sequer a metade do que se passa ali. Se referindo, por exemplo, à violência e à forma como estas pessoas lidam com isso no seu dia-a-dia. Existe uma tentativa, por parte de alguns professores e da equipe pedagógica, de conhecer este cotidiano e, assim, não estereotipar aquele ambiente como apenas violento. Por outro lado, a coordenadora chama a atenção para o fato de que, assim como a violência, uma série de outras questões relacionadas à vida dos alunos não são problematizadas (ou sequer mencionadas) em sala de aula. O resultado disso pode ser uma naturalização da violência como elemento constitutivo da vida destes jovens, o que determina a relação de medo estabelecida entre professores e alunos. A coordenadora acrescenta: "Alguns professores têm medo dos alunos". Este me parece ser um ponto de tensão na relação professor-aluno bastante peculiar desta escola. Embora, de outras também. que deve ser analisado com atenção, pois pode configurar, inclusive, as estratégias pedagógicas que a escola irá adotar.

Esta tentativa de compreender os alunos também compõe os esforços da escola, já que se reconhece que se tratam de mundos e perspectivas diferentes, aqueles de professores e alunos. A coordenadora destaca a importância de "sair do nosso mundo" [da docência] e perguntar-se sobre "quem é nosso aluno", é preciso "estudar mais, conhecer mais sobre ele". Isso, segundo ela, "faz parte da construção do projeto de DC". As professoras identificam estas diferenças, como no trecho a seguir são destacadas as questões de classe e raça:

Neste momento, a professora comenta, com certa inquietação, sobre o fato de na escola não se discutir mais nem o conceito de "classe social", o que seria, na sua opinião, um suporte importante para o aluno refletir sobre si e sobre sua realidade. Estes suportes não estão sendo dados, segundo ela. "Alguns tem muita vergonha de falar sobre a comunidade e seus problemas". Segundo a professora R., por outro lado, "não há problema em relação à negritude", segundo sua observação na semana da Consciência Negra organizada pela escola. (Trecho do diário de campo de 16/09/2010)

Se bem estas diferenças são percebidas pelos professores, não é de forma a tentar borrá-las no trabalho pedagógico, mas sim com a intenção de problematizá-las, o que é fundamental em uma escola com estas características. Esta é uma problemática central colocada pela universalização da educação escolar e pela inclusão de grupos que não tinham acesso à escolarização há algumas décadas. Em uma aula, presenciei o esforço de uma professora em justificar para os alunos a importância do estudo de um certo conhecimento escolar.

Ao ver que os alunos não estavam se envolvendo com a atividade sobre "grecos e romanos", a professora tenta problematizar a importância de sabermos a "história de nossa sociedade". "Nós somos construção histórica", explica, dizendo que os costumes que temos hoje. "Usar roupa de marca, comer McDonalds, ir ao shopping..." são resultado de "construção histórica". Faz uma analogia entre nossa história pessoal e a História, no sentido de que "o que nos aconteceu quando éramos criança reflete no que somos hoje". Não percebo nos alunos algum sinal de que concordam ou não com a professora. É possível que a relação de importância entre os "grecos" e a vida deles hoje não tenha ficado muito clara. (Trecho do diário de campo de 19/05/2010)

Destaco que o foco da minha análise aqui não é a habilidade da professora em relacionar tal conteúdo com a vida dos alunos, mas sim a distância que existe entre certos conhecimentos e valores que circulam na escola e as expectativas dos sujeitos que a frequentam. Não pretendo tratar sobre a questão de seleção de conteúdos e currículo escolar, mas sim indicar este que me parece um traço importante que caracteriza esta escola, assim como outras localizadas em bairros periféricos.

As fronteiras entre os grupos sociais pode colocar certa distância entre docentes e alunos, ao passo que provoca os professores a buscar conhecer mais sobre o cotidiano deste jovem e, dessa forma, respeitar a dinâmica da sua vida e da sua trajetória na hora de avaliá-lo e de propor estratégias

pedagógicas . embora este esforço não seja compartilhado por todos os professores.

O aluno D. é caracterizado por algumas professoras como %maravilhoso+, enquanto que outras contestam: %omigo não+. Outras mediam: %em mais chances [em relação a outros alunos]... precisa otimizar o tempo [último trimestre] que resta+. Uma delas chama atenção para o fato de que D. %o sujeito da [própria] vida dele+, %ós não podemos tirar essa chance+. sinalizando que a escola não pode significar um obstáculo negativo na vida desses jovens, no seu processo de independização. (trecho do diário de campo de 16/09/2010)

A aluna K. tem muitas faltas na disciplina de Ciências, e dificuldade de sistematização em Física, ressalta a professora. Outra professora concorda, pois ela demonstra a mesma dificuldade na sua matéria. Porém, é %envolvida+ nas tarefas e ajuda os colegas. %ela é mais prática, talvez pela vida+, comenta uma professora. (trecho do diário de campo de 16/09/2010)

A aluna F. é lembrada pelo seu %ascenso+nos últimos tempos, já que teve um histórico de dificuldades na trajetória nos ciclos (progressão com acompanhamento). Chamam atenção para sua %situação de vida+ com %dificuldades+. Alguma professora opina que ela é uma menina %util+, com uma boa %isão de mundo+. (trecho do diário de campo de 16/09/2010)

Há sempre um esforço, por parte de alguns professores, de trazer elementos história pessoal do sujeito, da situação familiar, das condições de vida, do seu estado psicológico, etc, para formar um conjunto compreensivo do seu desempenho escolar e da sua trajetória de vida. Na tentativa de identificar este aluno, representativo da maioria que freqüenta a escola, a equipe pedagógica e os professores costumam defini-lo como um sujeito em condição de %vulnerabilidade social+, exposto a precárias condições de vida, no caso de alguns, aos perigos das atividades do tráfico de drogas e à falta de perspectivas que o bairro apresenta. No PPP, que está sendo reescrito na época da pesquisa, o projeto Docência Compartilhada estava sendo tratado como %algo de conquista da escola, uma metodologia de trabalho visando a inclusão, com aprendizagem, dos alunos com vulnerabilidade social+, segundo a coordenadora da escola. Em outros momentos e falas da equipe docente, podemos notar que há um certo %embate+da escola com aquele contexto e que o processo educativo destes sujeitos supõe, de alguma forma, resgatá-los desta condição de vulnerabilidade.

A coordenadora relembra que o nosso [da escola] maior problema é inclusão social. Muito a dizer, como tu vais atingir um cara que já tem uma vida corrida, muito mais que a gente inclusive...é uma necessidade educativa, mas de outra natureza. Professoras recordam consternadas o caso do aluno: ali o social destruiu...+ (trecho do diário de campo de 16/09/2010)

A coordenadora conta-nos um pouco sobre o ensino no turno da noite, pois há muitos alunos da C30 que acabam se transferindo para o ensino noturno. Considera uma solução possível frente à possibilidade concreta da evasão escolar, de estar perdendo o camarada para o mundo do trabalho e do tráfico+. Mesmo que a escola consiga oferecer outras oportunidades aos jovens daquela região, a realidade do entorno se mostra determinante para definir as escolhas (de trabalho, de vida) que estes fazem. o jovem vai e volta para o mesmo meio+. (trecho do diário de campo de 15/04/2010)

Diante deste cenário entendido como violento e sem perspectivas, a escola se coloca como um espaço de enfrentamento a esta realidade, onde são gestadas estratégias que permitam ao aluno superar as dificuldades impostas pelo contexto social. Neste trabalho, há os casos bem-sucedidos e há aqueles em que os resultados são desanimadores, quando o esforço da escola não é suficiente e as alternativas encontradas em outros lugares são mais imponentes. A sensação é de que a escola parece haver perdido+ o aluno neste embate. Nestes casos, há certo sentimento de fracasso por parte da equipe docente, como se a escola não tivesse se esforçado o bastante para incluir o aluno no processo de educação escolar.

Sobre o aluno D., uma das professoras rapidamente confessa eu joguei a toalha, fracassei com ele+ (com a concordância das outras presentes), talvez precise de apoio psicológico, sócio-educativo, discutem. Outra professora reflete o aluno que mais me afasta é o que mais precisa de mim+ e lembra sobre sua produção na disciplina: um desenho preto com o nome dele; muito depressivo+. Uma das professoras lembra que ele provavelmente está envolvido até o pescoço+ com as atividades do tráfico na comunidade, assim como outros alunos com avaliações semelhantes, embora pense que ele até gostaria de ter outra oportunidade+. Outra professora confessa entristecida: ele me deprime...+ (trecho do diário de campo de 16/09/2010)

O aluno C. é lembrado por estar envolvido com o tráfico, desempenhando um serviçinho sujo+ provavelmente. Tem muitas faltas e é forte candidato à reprovação+. De forma abatida, uma professora constata esse perdeu já, não tem mais salvação+, indicando que seu envolvimento nas atividades que mencionava chegou a um caráter irreversível. Outra professora sinaliza já não

constrói mais nada... acha que a escola [atrapalha, não tem utilidade] não interessa... afasta a gente+. Com um pesar cada vez maior, observa uma delas: %nem sei se volta vivo+. Com uma sensação geral de fracasso, uma das professoras sentencia, com a concordância do coletivo: %não tem mais como dar conta, faltou muito [trabalho coletivo pedagógico]... temos que atender aos outros [que apresenta mais possibilidades de alcançar os objetivos e serem aprovados. Importante lembrar que este é o Conselho do 2º trimestre e só resta mais um trimestre para terminar o ano]+. (trecho do diário de campo de 16/09/2010)

O autor Robert Castel caracteriza a %vulnerabilidade social+ como uma zona em que o indivíduo se encontra em uma %instabilidade crônica+, em um %constante risco de passar para a zona de desfiliação (ou exclusão)+(CASTEL, 1997, p. 23). Castel, no entanto, chama atenção para o fato de que a situação desses indivíduos são %**resultado** de uma dinâmica de exclusão, que se manifesta **antes** que ela produza efeitos [nos sujeitos] (grifos do autor)+(CASTEL, 1997, p. 20). %A vulnerabilidade é um vagalhão secular que tem marcado a condição popular do sinal da incerteza+(CASTEL, 2005) diz o autor. Esta incerteza quanto a sua condição, já que não são desfiliações nem integrados, coloca estes jovens como uma incógnita frente às políticas institucionais (escolares, clínicas, judiciais, etc.):

Nenhum desses rótulos lhes convém exatamente. Raramente eles se instalam de forma permanente num desses estados, mas circulam de um a outro. Face a essa instabilidade, a essa fluidez, as culturas institucionais e profissionais clássicas encontram-se desprovidas: como assumir este contingente? (CASTEL, 1997, p. 31)

Outra característica importante da relação entre professores e alunos na escola é, ao lado da sensação de medo já colocada, a importância dos vínculos afetivos. Em outras palavras, o professor parece conseguir êxito no trabalho que propõe na medida em que consegue aproximar-se do aluno, estabelecer um vínculo afetivo, compreendê-lo nos seus códigos, nas singularidades do seu cotidiano e da sua trajetória como sujeito. O caráter deste vínculo inclui uma preocupação com %cuidar+ deste aluno, proporcionando-lhe um espaço de acolhimento, de afeto e de tranquilidade na escola.

Durante o preenchimento da ficha de uma aluna, uma das professoras expõe sua opinião: %a menina tem conflitos internos que deságuam na sala de aula+. Outra professora agrega: %acho que é um pouco de carência... eles precisam de carinho+. (trecho do diário de campo de 26/05/2010)

Estas foram algumas características que pude notar neste ambiente, referentes à relação entre docentes e alunos e ao trabalho pedagógico na escola. Destaco que estas impressões não estão descoladas das situações que presenciei como observadora nem da subjetividade da pesquisadora. Portanto, esta apresentação não pretende abarcar toda a caracterização da escola nem fixar uma identidade única para esta instituição.

2.3 O PROJETO DOCÊNCIA COMPARTILHADA: EXPERIÊNCIA DE UMA ESTRATÉGIA INCLUSIVA NA ESCOLA

A escola pesquisada, por fazer parte do projeto Escola Cidadã da rede municipal de Porto Alegre-RS, insere-se na modalidade de Ciclos por Formação. Tal modalidade evidencia ~~os~~ aspectos antropológicos (as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana) e socioculturais (socialização, escola como tempo de vivência cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar)+ (MAINARDES, 2009, p.62).

A implementação da escola por ciclos esta eivada de paradoxos e tensões (UBERTI, 2007), tendo em vista que atende alunos que anteriormente não permaneciam nas escolas e são provenientes de contextos diversos, muitas vezes com valores, atitudes e modos de viver nem sempre convergentes com os compartilhados pela escola e seus docentes. Já Mainardes (2007) identificou alguns dos desafios para concretizar a proposta tais como ~~o~~ infraestrutura disponível, condições objetivas de trabalho dos professores e demais profissionais da educação, a gestão da escola, características da comunidade escolar, concepções dos profissionais da educação e nível de domínio e conhecimento que a equipe da escola como um todo possui sobre ciclos+(MAINARDES, 2009, p. 19).

Ainda segundo o autor, nessa modalidade ~~o~~correm intensas transformações na avaliação da aprendizagem dos alunos, redefinição do currículo e de metodologias de trabalhos com os alunos+. No decorrer da implementação do projeto Escola Cidadã, foram criadas as Turmas de Progressão (TPs), cujo objetivo era atender ~~os~~ estudantes com necessidade de um atendimento especializado, visando a enturmá-los, assim que possível, nas turmas regulares do ano-ciclo, desde que apresentem condições de continuar adequadamente sua socialização e estudos+ (TRAVERSINI; RODRIGUES, 2006). Como mostrou Baptista (2004), as escolas reconheceram a segregação causada pela separação destes alunos em Turmas de Progressão, assim como certo ~~o~~ngessamento+ de seus processos de aprendizagem. Com a finalidade de inserir os alunos das TPs em turmas regulares, a escola investigada, assim

como outras três escolas da Rede Municipal de Ensino, adotaram o projeto de Docência Compartilhada, entre os anos 2006 e 2009.

Segundo Xavier e Souza (2010), tal projeto tem a intenção de inserir os alunos das TPs em turmas regulares com a atuação de mais de um professor e numa tentativa de promover aprendizagens, através do contato entre alunos ditos "normais" e "especiais", que, supostamente, encontram-se em momentos diferentes quanto à aquisição de conhecimentos escolarizados. Essa modalidade de ensino foi criada, então, como alternativa para superar a segregação, valorizar a diversidade e enfrentar a cristalização das dificuldades presentes nas TPs, promovendo a inclusão destes alunos. Para Traversini e Freitas (2010) a intenção das escolas ao criar o projeto foi propor novas práticas escolares a fim de aprimorar o processo de inclusão, para além da inserção de mais alunos no espaço físico, trabalhando para que todos os educandos compartilhem um ambiente educativo em comum. Segundo a proposta oficial, a D.C. consiste em uma ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula e inclui um planejamento também compartilhado, ou seja, não é realizado apenas entre os professores, mas entre equipe de docentes envolvidos com o projeto e equipe diretiva com assessoramento pedagógico especializado. Traversini e Freitas (2010) destacam que a Docência Compartilhada é considerada pelas escolas que compõe o projeto como uma das possibilidades, entre tantas, de desenvolver projetos de inclusão.

A escola investigada iniciou o projeto no ano de 2009 de forma experimental, buscando convencer docentes a fazer parte da iniciativa e lutando por apoios importantes que oficializassem a D.C. na escola junto à Secretaria de Educação. Vinculado à construção deste projeto, estava-se desenvolvendo discussões sobre o currículo, para a elaboração do Plano Político-Pedagógico da escola, tendo como base reorganizar "a trajetória do aluno no ciclo", buscando um "eixo condutor" que ligasse todas as etapas, pois é preciso "concatenar os objetivos educacionais de acordo com o aluno real", segundo a coordenadora pedagógica. No PPP, a D.C. estava sendo tratada como "algo de conquista da escola, uma metodologia de trabalho visando a inclusão, com aprendizagem, dos alunos com vulnerabilidade social", segundo a coordenadora pedagógica.

A escola parece ter tido dificuldades para concretizar o projeto, devido a problemas de escassez de quadros profissionais (falta de professores) e de não reconhecimento da experiência por parte das instâncias gestoras superiores. Algumas melhorias ainda eram necessárias para desenvolver melhor a experiência, tais como uma articulação maior entre os professores participantes no momento de compartilhar as aulas, assim como um engajamento de mais docentes no Projeto, e o esforço de um planejamento conjunto das atividades em sala de aula.

Embora a experiência fosse recente, o envolvimento de alguns docentes e da coordenação pedagógica no projeto durante o ano letivo de 2010, resultou em mudanças no trabalho pedagógico e em efeitos positivos reconhecidos por alunos e professores. Reconheceu-se estes resultados principalmente nos vínculos estabelecidos entre colegas e professores das C30 e no envolvimento dos alunos com a sua formatura e apresentação dos Trabalhos de Conclusão, que serviram como finalização da etapa. Além disso, o empenho de professores e alunos se mostrou significativo, segundo a Coordenadora, na melhoria das aprendizagens de algumas turmas, que eram consideradas fracas nos anos anteriores.

Da parte dos professores, a experiência provocou uma discussão sobre o trabalho docente na escola. Uma das professoras refere que a D.C. desafia o medo de errar do docente e que o projeto dá possibilidades maiores de experimentações no processo educativo. O projeto de Docência Compartilhada dá a oportunidade de repensar, rever, errar, ajudar-se mutuamente. Este projeto nos permite ser mais humano, e não só professor, diz ela.

Outra professora considera que os efeitos da D.C. são perceptíveis mais diretamente nas ações dos grupos de alunos. Alunos percebem e aceitam a diversidade na sala de aula, por exemplo, aceitam que se estejam realizando diferentes atividades na aula. Talvez a presença de dois professores possa auxiliar esta percepção dos alunos. Para uma das pedagogas participantes do projeto D.C. o acompanhamento das turmas de um ano para o outro possibilita ao professor dar uma continuidade aos seus trabalhos e criar um vínculo entre professor e aluno. A Docência Compartilhada possibilitou, na sua opinião,

mudanças no ser professor e no ser pessoa, já que ela tinha uma resistência ao projeto no início.

A coordenadora nos conta, no início de 2011 (portanto, depois do término do projeto de D.C., finalizado em 2010), que os professores ainda estão de luto pelos alunos do projeto que se formaram e deixaram a escola no ano anterior. A cerimônia de formatura (feita com dinheiro arrecadado ao longo do ano, com rifas e vendas organizadas pelos alunos, com ajuda dos professores) foi muito emocionante, com homenagens às professoras generalistas (as pedagogas que compartilhavam aulas com as professoras das áreas) e contou com a presença de gestores da Secretaria, que vieram prestigiar o evento. Alguns destes ex-alunos estão trabalhando na escola como monitores das oficinas Mais Educação¹² e continuam participando do cotidiano da escola. Houve, também, movimentos por parte da escola para conseguir uma bolsa de estudo para um aluno, formado em 2010, que queria estudar música. Entende-se que a formatura, e todas as mobilizações em torno dela, assim como o Trabalho de Conclusão proposto têm um valor muito importante, pois eleva a auto-estima dos alunos e coloca-os frente às experiências que valorizam seus conhecimentos e incentivam a sua escolarização, assim como a continuidade dos estudos.

Nota-se, portanto, que nesta experiência, que se configurou como uma estratégia inclusiva por parte da escola, um dos efeitos esperados e concretizados, na visão da equipe pedagógica, era um incentivo ao envolvimento dos alunos com a instituição, assim como a consolidação de vínculos entre professores e alunos que contribuíssem para melhorar o trabalho pedagógico. A coordenadora reafirma, ao fim do projeto, a preocupação mais premente no processo educativo na escola: o problema mais importante para nós não é o conteúdo [a sua aprendizagem], mas as relações pessoais.

Entre o fim de 2010 e o início do ano letivo de 2011, uma das pedagogas foi transferida para outra escola . decisão da Secretaria Municipal, em um

¹² O Programa Mais Educação, segundo consta no sítio eletrônico do Ministério da Educação, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas [no turno inverso ao ensino regular] que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação científica e educação econômica.

o manejo de quadros que incluiu toda a rede , ficando apenas uma para atender as três turmas de C10 que faziam parte do projeto D.C. Além disso, mais duas professoras saíram do projeto D.C. por interesse próprio. As divergências com a Secretaria, o afastamento de alguns profissionais da escola e resistências de parte da equipe docente impediram que o projeto pudesse prosseguir. No entanto, pode-se indicar que o projeto rendeu discussões importantes e produziu modificações em algumas práticas pedagógicas da escola, sendo visibilizadas principalmente nos vínculos estabelecidos entre o grupo de alunos participantes e os docentes, no seu engajamento com a formatura e com os diversos trabalhos propostos pelo grupo de professores

No próximo capítulo, tentarei relacionar algumas características desta experiência inclusiva na escola com os traços gerais da instituição para proceder à discussão sobre os sentidos da inclusão escolar neste espaço.

3 CAMINHAR: POSICIONANDO E DESLOCANDO SENTIDOS EM TORNO À INCLUSÃO

3.1 CONSTRUINDO OS SENTIDOS EM TORNO À INCLUSÃO ESCOLAR: POR QUE E COMO INCLUIR?

Através da análise destes diferentes momentos (aulas, reuniões de professores, conversas com a equipe pedagógica, Conselhos de Classe, etc), observei que circula, na escola, a noção de que as %necessidades educacionais especiais+ de seus alunos dizem respeito ao contexto social adverso em que vivem e de que a %inclusão escolar+ destes sujeitos adquire o sentido de %inclusão social+, segundo a equipe diretiva. Segundo Patrice Schuch, muitas análises sobre implementação de direitos vêm enfatizar:

(...) a importância do contexto como um elemento imprescindível para o estudo da questão dos %direitos+ e, de outro lado, como noções hegemônicas . como as noções de cidadania e direitos humanos . representam sistemas de valores específicos e têm sentidos particulares de acordo com a diversidade dos grupos sociais. (SCHUCH, 2009, pg. 78).

Dessa forma, é importante, na investigação sobre políticas e direitos, encontrar o %local+ da produção e difusão dessas noções hegemônicas, assim como identificar os efeitos concretos de sua implementação e usos particulares (SCHUCH, 2009, p. 80). A partir da reflexão desta autora, podemos pensar que também no processo de consolidação de uma política educacional, o contexto de implementação é um elemento importante na medida em que os termos, noções e valores (que a política impõe e faz circular) tem sentidos particulares de acordo com os grupos sociais e as instituições escolares que os interpretam. Por outro lado, também há uma %utilização estratégica+ destes termos %como instrumento de luta política por grupos sociais+. Desta forma, de acordo com as demandas da escola diante deste aluno, o significado dos termos %inclusão escolar+ e %necessidades educacionais especiais+, inicialmente voltado principalmente aos alunos da Educação Especial, %deslizam+ para atender a outros sujeitos. Este movimento da escola é estratégico no sentido de reivindicar seus problemas educacionais como

legítimos de reconhecimento e de atenção por parte do Estado, das universidades e da sociedade em geral . na forma de recursos, formação docente e produção de conhecimento.

Como vimos no capítulo 2, o desenvolvimento do projeto Docência Compartilhada tinha como foco proporcionar aos alunos experiências escolares que valorizassem os seus conhecimentos e que incentivassem sua *auto-estima*. Além disso, para concretizar-se, valeu-se de elementos como o estabelecimento de vínculos afetivos entre professor e aluno e de experiências existencialmente significativas para aqueles sujeitos (como a formatura e a apresentação dos Trabalhos de Conclusão) que os vinculassem não apenas com a escola, mas com a perspectiva de continuidade da escolarização e de um futuro promissor. Nesse sentido, a ênfase de muitas das atividades de ensino, assim como seus objetivos educacionais, estava na postura do aluno, na forma como ele se posicionava frente aos demais colegas, aos professores, às exigências escolares e às contingências da sua própria vida.

A inclusão escolar, portanto, sendo um imperativo legal e discursivo, é recebida e interpretada na escola, de acordo com suas particularidades, necessidades e experiências, adquirindo sentidos que influenciam na construção das práticas pedagógicas na escola. Mas o que estes esforços da escola em incluir este aluno nos dizem sobre a forma e o sentido que a inclusão escolar adquire neste contexto? Em outras palavras: o que é incluir? Por que e como incluir?

O esforço de definir o aluno, de forma cada vez mais aproximada, do ponto de vista psicológico e em relação à sua situação social e familiar . mesclando-se ambas perspectivas parece ser o primeiro passo no movimento de inclusão deste aluno. É preciso **nomear** para incluir. A definição de sujeito em condição de *vulnerabilidade social* traz consigo uma série de noções em torno à situação social deste aluno aos sentidos de sua inclusão escolar e social, que tornam mais preciso o trabalho pedagógico com estes jovens e potencializam seus resultados. Como colocou Schuch (2009), o filósofo Michel Foucault nos ensina que *os conceitos tem uma qualidade produtiva de formação do mundo social* (SCHUCH, 2009, p. 77). Esta forma de definir o aluno, como em situação de *vulnerabilidade social*, implica a construção de um trabalho pedagógico que deve lidar com um sujeito em constante

instabilidade, fixado em uma situação de risco+. Cabe-nos perguntar se o objetivo da inclusão escolar destes sujeitos deve vislumbrar inseri-los socialmente, através do mundo do trabalho (CASTEL, 1997), ou apenas administrar os riscos oferecidos pela precária condição em que se encontram. Para Castel (1997), simplesmente estabilizar a situação desta população, não representa uma verdadeira integração, já que não reduz o contingente de pessoas nesta zona de vulnerabilidade. O autor alerta que muitas políticas institucionais direcionadas a esta população visa diminuir os riscos de caíam na zona de exclusão ou desfiliação, que significa o fim do percurso e a não integração total do indivíduo . ou seja, evitar que caíam na marginalidade+. Assim, essa perspectiva preventiva termina não por integrar estes sujeitos, mas mantê-los numa zona segura em que é possível administrar estes riscos.

Não pretendo aqui fazer nenhum tipo de denúncia+ em relação às práticas desta escola, já que com certeza houve dimensões do seu trabalho que não pude observar ou apreender. O que gostaria é de alertar para os efeitos que podem resultar de nossas práticas, quando estas encontram uma conjuntura marcada pela desigualdade social e econômica.

Por outro lado, mostra-se importante neste processo, a compreensão dos códigos próprios, da linguagem, da dinâmica e dos afetos da vida destes jovens para aproximar-se dele e aproximá-lo da escola. Isto possibilita o estabelecimento de vínculos afetivos com estes sujeitos que os aproximem ao convívio no espaço escolar. Portanto, **aproximar** este aluno parece ser um elemento importante para sua inclusão escolar. Como foi colocado no item 2.2, existem distâncias entre os grupos sociais dos quais provém professores e alunos. Neste contexto, estabelecer laços de afeto com os alunos parece ser importante para aproximá-lo e envolvê-lo ao seu processo de inclusão escolar.

No entanto, estes laços podem ter os efeitos do que Moreira (2010), a partir dos estudos de Marlucy Alves Paraíso, caracteriza como tecnologia do afeto+, muitas vezes alçada ao nível de instrumento de trabalho pedagógico, em contextos escolares marcados pela falta de recursos dos alunos e pela exposição a certas situações vistas como negativas, como o tráfico. Segundo o autor, a presença deste tipo de prática muitas vezes encobre e silencia o conflito e preserva mecanismos de diferenciação social, assim como relações de poder assimétricas. De forma a não expor as desigualdades da própria

estrutura escolar, o aluno é tratado **com carinho**, sendo de alguma maneira **compensado** por a escola não poder dar-lhe o que seria seu de direito. Podemos, num compromisso com o desenvolvimento do trabalho educativo na escola, perguntar-nos: quais são os direitos destas crianças, além de serem tratadas com carinho? Traversini e Fabris (2011), destacam a importância de assumirmos a centralidade do conhecimento na escola pública contemporânea.

De alguma forma, o **como** incluir . **nomeando e aproximando** estes jovens . nos dá pistas do **por que** incluir este aluno, ou quais são os objetivos de incluí-lo no processo de educação escolar. Devo destacar aqui que estes objetivos não se dão (apenas) na intenção da equipe docente da escola . que realiza um trabalho dedicado e bastante sensível às necessidades de seus alunos . , mas no conjunto de processos sociais aos quais estes jovens estão sujeitos. Como nos lembra Fonseca e Schuch (2009), nas discussões sobre consolidação da cidadania e inclusão social, **o veredicto** depende nem tanto da política institucional (qual o conteúdo e técnicas de transmissão dos conhecimentos) quanto da conjuntura social e econômica+ que acolhe os sujeitos. Ou seja, devemos perguntar: a aprendizagem de certas posturas e conhecimentos garante uma integração bem-sucedida destes jovens na sociedade? Sabe-se que o papel da escola na integração social e econômica destes jovens tem seus limites, no entanto, esta discussão torna-se importante para nortear a criação de estratégias inclusivas que possibilitem problematizar as próprias condições que geram essas dificuldades de inserção.

A definição do aluno alvo da inclusão como aquele em condição de **vulnerabilidade social**+ parece carregar a noção de que o objetivo de incluí-lo é, de alguma forma, **resgatá-lo**+ deste ambiente que oferece muitos riscos à sua vida e à sua trajetória de vida. Nesta fala de uma professora, podemos retomar este sentido, que aparece também em outros momentos relatados:

No início do parecer da turma C31, uma professora comenta o fato de eles estarem no fim de uma etapa, indo para o Ensino Médio. Considera importante o **envolvimento**+ e o **resgate**+ de alguns dentro da escola, que muitos estão **na busca**+ por perspectivas melhores, buscando **cair** um pouco dessa impotência+ (frente ao tráfico e à falta de perspectivas) na qual se encontra a comunidade, na sua opinião. Alguns inclusive dizem **eu não gosto da vida que eu tenho**+, segundo ela, esse trabalho de **partir do beco**+, tomando-o como referência, para **abrir o mundo**+ para aquelas crianças é muito importante para **resgatar**+ alguns alunos daquela realidade adversa.

Ainda assim, pondera: %ou não espero deles o que eles não podem dar+ (trecho do diário de campo de 16/09/2010)

Patrice Schuch (2009) chama atenção para a dimensão social do governo dos jovens, nas instituições modernas de caráter tutelar, dentre as quais podemos classificar a própria escola. A proliferação de discursos que denunciam a falta de proteção familiar e as adversidades do meio em que vivem esses jovens, parece posicioná-los em uma zona de potencial %perigo social+, que precisa ser devidamente sublimado e evitado. Estes sujeitos precisam ser demovidos, através do processo educativo, deste caminho %provável+ que poderiam seguir e nisso parece centrar-se o papel de escolas localizadas em zonas periféricas. Nesta lógica, alguns alunos apresentam mais condições ou mais %disposição+ para sair deste ambiente de perspectivas negativas para seu futuro, e a escola precisa investir seus esforços neles.

Por outro lado, a ênfase observada nas atitudes e comportamentos no momento de avaliar o aluno e de pensar os objetivos das ações pedagógicas, indica mais alguns objetivos em torno da inclusão escolar destes sujeitos. Na análise dos pareceres avaliativos, por exemplo, apenas 20% dos documentos analisados apresentaram descrições sobre o processo de aprendizagem dos conhecimentos das disciplinas, sendo que a maioria reiterava o alerta aos comportamentos presente na Ficha Saber Ser e Conviver (que avaliava atitudes, conversas, relações com colegas e professores, dedicação e esforço pessoal) ou felicitava pelo desempenho e pela boa postura em aula. Durante os Conselhos de Classe, observei que os aspectos relacionais e comportamentais tomavam um espaço mais significativo que as do registro dos aspectos cognitivos ou dos conteúdos aprendidos. Uma professora resumiu este processo de crescente atenção às atitudes: %saímos de uma ficha que era só conteúdo... depois habilidades... agora é comportamento+.

Durante o Conselho de Classe, onde se faz o parecer da turma e preenche-se a ficha %Saber ser e conviver+, a vida pessoal, a situação familiar e até mesmo condições de saúde são trazidas pelas professoras para, de certa forma, %contextualizar+ o desempenho dos alunos. Considera-se que muitos alunos precisam de uma %injeção de auto-estima+; há casos relatados de falta de valorização/respeito por parte da família; algumas suspeitas são levantadas sobre distúrbios psicológicos ou origens psicológicas ou familiares para problemas de postura, como %inimizade+, %baixa auto-

estima+, %desatenção+, %agitação+, %arrogância+, %agressividade+, %introspecção+, etc. (trecho do diário de campo de 27/05/2010)

São usados para discutir o comportamento e o desempenho dos alunos expressões como %timidez+ [%muito tímida, muito humilde+], %baixa auto-estima+ [%preciso elogiar mais+, %precisa uma injeção de auto-estima+], %desatenção+, %agitação+, %arrogância+ [auto-estima muito alta], %petulante+ [se acha o supra-sumo da sabedoria+], %agressividade+, %introspecção+, etc. Alguns alunos são definidos pela %preguiça+, %falta de prontidão+, %não se esforça+. Outros, como uma menina, %emocionalmente abalada+, %meio perdida+, %faz muitas perguntas sobre sexo+, %eu acho que ela sofre+. A frase %cognitivamente é bom aluno, mas as atitudes...+ é recorrente. (trecho do diário de campo de 27/05/2010)

As professoras sentem a necessidade de ter mais tempo para a discussão sobre cada aluno para não sobredeterminar sua avaliação . %alta mais conversa, trocas de impressões+, diz uma delas, %não posso rotular esse aluno+. Ainda assim, nesta tentativa de abarcar as particularidades dos sujeitos para contextualizar e avaliar seu desempenho escolar, acaba-se incluindo e enfatizando o viés comportamental e a sua condição social e familiar. Assim, a partir deste quadro, leva-se em consideração, principalmente, a postura do sujeito frente às exigências colocadas pela escola, sua disposição e esforço pessoal para aprender e para lidar com os desafios enfrentados ao longo da sua trajetória. Nos pareceres avaliativos encontram-se citações direcionadas aos alunos tais como: %Precisas te esforçar mais para superar as dificuldades de aprendizagem+, %Precisas te comprometer com a tua aprendizagem+, %Tens que mostrar vontade de aprender+, %lá mostraste que quando queres tu consegues superar tuas dificuldades+.

Lockmann (2010) destaca a existência de discursos, que denominou de *moralização dos infantis*, articulados ao *fortalecimento dos discursos psi*, que operam no funcionamento da inclusão escolar e nas práticas pedagógicas de um município da região metropolitana de Porto Alegre?RS. Estes discursos presentes na escola estão relacionados ao comportamento dos alunos e %objetivam produzir uma forma de ser, agir e se conduzir no mundo baseada em determinados princípios morais+. A autora chama atenção para o fato de que estes discursos que circulam na escola não estão presentes somente neste espaço, %eles obedecem a regras de formação específicas, são regulados por uma série de procedimentos internos e externos de controle da produção e do funcionamento do próprio discurso+(LOCKMANN, 2010, p. 83).

Portanto, as noções que circulam na escola investigada não estão alheias a toda a produção discursiva própria de uma época como a atual+(LOCKMANN, 2010, p. 84). Na análise de fichas de encaminhamento para atendimento especializado, Lockmann (2010) encontra a descrição, por parte dos professores, dos comportamentos, falas e reações dos alunos que identificam como atitudes indesejáveis que, com o passar do tempo, podem agravar-se e produzir sujeitos perigosos que ameacem a convivência pacífica da coletividade. A partir destas descrições dos professores, constrói três grupos de alunos %anormais+; os %potencialmente criminosos+, que devido à sua agressividade ou falta de honestidade, são uma possível futura ameaça à sociedade; os %destruidores do caos+, que têm atitudes que perturbam o andamento das atividades escolares, pensadas e planejadas no interior de uma ordem moral e pedagógica; e os %sujeitos incômodos+, aqueles alunos lentos, quietos, tímidos ou retraídos demais, que não são considerados produtivos ou úteis. Sobre todos esses sujeitos a escola deve intervir e trabalhar para ajustar suas condutas de acordo com princípios morais adequados que os tornem sujeitos dóceis, úteis e produtivos (LOCKMANN, 2010).

Na análise de Fonseca et al (2009) sobre a institucionalização de jovens egressas de atendimento sócio-educativo, citando os estudos históricos de Donzelot (1980) sobre a relação entre o Estado e os elementos pobres da sociedade, a criança se torna, gradativamente, uma via de acesso por excelência para a introdução de atitudes e comportamentos convencionais no seio da família pobre.

Enquanto a escola da elite se empenha em ensinar os fundamentos da civilté (isto é, o novo ethos burguês), as escolas populares têm como meta uma educação moral em que os alunos são preparados para "entrar utilmente na sociedade com o conhecimento adequado à sua condição e com hábitos de ordem, docilidade, aplicação, trabalho e prática de deveres sociais e religiosos (tratado de 1818 citado por I. Joseph et al., 1977,p.41). (FONSECA ET AL, 2009, p.77)

Segundo as autoras, a intervenção junto à parte pobre da população nem sempre veio acompanhada de ganhos objetivos na melhoria das condições de vida destas populações no Brasil, ao contrário do que aconteceu na Europa durante o século XIX e XX. No caso brasileiro, portanto, sobressaem

os aspectos moralizantes da intervenção que procura conter condutas "desviantes" sem que haja uma melhoria nas condições objetivas de vida.

Por outro lado, nessa ênfase nos comportamentos sobressai um investimento na **autonomização** desses jovens, na formação de um sujeito que saiba fazer escolhas de forma autônoma, que possa assumir as responsabilidades sobre si e sobre sua aprendizagem. Os conteúdos escolares, neste contexto, não ficam relegados a um segundo plano, como pode-se supor. Eles parecem ter, na verdade, outra função neste arranjo: são colocados no papel de medir/avaliar a **postura do aluno frente às exigências colocadas**, o seu comportamento, os seus êxitos no quesito pessoal, como indivíduo ativo e propositivo que deve ser. Para Traversini e Fabris (2010), o comportamento apresenta-se, na escola contemporânea, como mais um componente curricular. Segundo as autoras, o esperado desenvolvimento cognitivo está visibilizado, principalmente, pelo modo como o aluno se conduz para que não seja dependente dos outros e invista em si mesmo, ou seja, que se torne **uma pessoa autônoma e responsável** (GODOY; AVELINO, 2009 apud TRAVERSINI; FABRIS, 2011). Nestas cenas observadas, pode-se notar algumas noções em torno da formação autônoma deste sujeito:

A professora dirige-se aos alunos e começa a falar sobre **o** que vou levar para o Conselho?+, como uma forma de deixá-los a par do que falaria na construção do **o** parecer+ sobre a turma. Pondera que eles são um grupo que tem muitas potencialidades, é uma turma **o** muito inteligente e dedicada+, no entanto ainda mantém uma postura **o** passiva+ e **o** dependente+. **o** Vocês como uma turma de formandos... têm que melhorar... ter mais opinião sobre os assuntos... fazer mais leituras... ir à biblioteca... retirem livros e leiam... tem que botar mais leitura na cabeça de vocês. Acho que vocês são muito passivos ainda, vocês têm que ter mais opinião sobre as coisas+, diz. (trecho do diário de campo de 19/05/2010)

A professora comenta o fato de eles estarem no fim de uma etapa, indo para o Ensino Médio. Considera importante o **o** envolvimento+ e o **o** crescimento+ de alguns dentro da escola, que muitos estão **o** na busca+ por perspectivas melhores, buscando **o** sair um pouco dessa impotência+ (frente ao tráfico e à falta de perspectivas) na qual se encontra a comunidade, na sua opinião. Alguns inclusive dizem **o** não gosto da vida que eu tenho+, segundo ela, esse trabalho de **o** partir do beco+, tomando-o como referência, para **o** abrir o mundo+ para aquelas crianças é muito importante para **o** resgatar+ alguns alunos daquela realidade adversa. (trecho do diário de campo de 16/09/2010)

Estes dois objetivos que pude perceber no trabalho pedagógico inclusivo na escola¹³ . incluir para **resgatar** o sujeito da condição de risco e incluir para **formar um sujeito autônomo** . parecem conjugar-se se trazemos novamente à discussão a dimensão do imperativo contemporâneo da inclusão. O imperativo da inclusão faz-se necessário porque não estar incluído nos jogos do mercado torna-se perigoso. Inclui-se, portanto, para gerenciar e prevenir possíveis riscos certas camadas da população podem produzir para a vida coletiva (Lopes, 2010). No entanto, como colocou Fonseca et al (2009), estes processos de inserção social e institucionalização das camadas mais pobres no Brasil não aconteceu com a respectiva consolidação dos direitos sociais básicos (inserção laboral, salário digno, atendimento de saúde e condições de moradia adequadas, etc) e da participação política efetiva. Desta forma, a intenção da formação escolar neste contexto analisado parece ser a de **formar um sujeito autônomo que assuma os riscos da sua precária condição social**. Segundo Traversini e Fabris (2011):

“O deslocamento da sociedade de disciplinar para a sociedade de controle joga-nos em relações sociais que incitam os sujeitos a serem responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso. Essa responsabilização ocorre numa sociedade de riscos, em que perigos e ameaças podem ser diagnosticados e prevenidos. Entretanto, quando esses riscos se constituem em danos ou prejuízos pela precariedade social em que os sujeitos estão envolvidos, estes não tem as mesmas condições que os sujeitos que dispõem de proteção e segurança têm para sair dessas situações” (TRAVERSINI; FABRIS, 2011, p. 14)

Castel (1992) coloca que a situação destes sujeitos não pode ser classificada como “de risco”, já que o que enfrentam são *danos* ou *prejuízos* advindos da sua condição social, não tendo a mesma possibilidade de enfrentar ou prevenir estes “riscos” que sujeitos em condições sociais mais favorecidas.

¹³ Reitero que não pretendo esgotar nem fixar a discussão neste único ponto. Estas conclusões resultam de escolhas teórico-metodológicas que não têm como objetivo determinar de forma unívoca os processos observados e analisados neste trabalho.

3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DISCUTINDO OS SENTIDOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Pode-se notar, portanto, a modo de resposta para a questão de pesquisa, que a inclusão adquire o sentido de %inclusão social+ nesta escola, o que significa afastar o aluno dos riscos da sua condição e aproximá-lo do processo educativo da instituição. O sentido do termo %necessidades educacionais especiais+ desloca-se para aquelas dificuldades advindas do ambiente social em que vivem estes alunos, ou seja, as condições precárias de vida, os riscos das atividades do tráfico no bairro e a falta de perspectiva de continuidade da escolarização, as quais prejudicam a aprendizagem destes sujeitos em sala de aula. Diante da recente visibilidade que adquiriu a inclusão escolar, com foco nos alunos com deficiência, esta escola, localizada em um bairro periférico de Porto Alegre/RS, ressignifica estes termos (%inclusão+ e %necessidades educacionais especiais+) de modo a chamar atenção para sua realidade e para o aluno que necessita educar. Na luta política por recursos e apoio, o domínio destes termos em voga é importante. Este deslocamento que a escola faz em relação ao sentido da inclusão escolar e da noção de %necessidades educativas especiais+ mostra o quanto o problema da inclusão em escolas de periferias necessita ser discutido e trabalhado, tanto quanto a questão da inclusão de alunos com deficiência.

Por outro lado, retomo aqui o autor Stephen Ball, para o qual %o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original+(MAINARDES, 2006, p. 53). A partir desta perspectiva, podemos observar que há uma disputa em torno aos sentidos da inclusão escolar. Existe uma %interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar o textos da política à prática+(MAINARDES, 2006) e, no caso desta escola, defende-se que o foco do trabalho pedagógico inclusivo são sujeitos em situação de %vulnerabilidade social+. Para este autor, o foco da análise das políticas deveria centrar-se, principalmente, nestas interpretação que tem lugar no contexto da prática e na formação do discurso da política. Neste segundo contexto é onde são definidos os %regimes de verdade+ da política e os discursos dominantes

que incidirão sobre o contexto da prática (MAINARDES, 2006). Já na arena local das práticas escolares, é onde acontecem as disputas de sentido em torno da política educacional a ser implementada.

Pode-se dizer que a inclusão escolar é um imperativo de Estado contemporâneo que é recebido e interpretado na escola. No contexto da prática, a política de inclusão se consolida na forma de cultura escolar e de trabalho pedagógico. Nesta dimensão local, referente a cada instituição, pode-se dizer que a inclusão escolar está em construção, desenvolvendo-se na relação com os contextos escolares específicos e adquirindo diferentes sentidos e usos. Neste processo, há uma disputa para definir quais os sentidos da inclusão escolar de diferentes grupos.

Torna-se importante, portanto, problematizar a inclusão na sua dimensão cotidiana, tomando em conta o dinamismo que as diretrizes e a lógica da política de inclusão escolar adquirem quando articuladas com as práticas cotidianas das escolas. Segundo Schuch (2009), práticas e políticas constroem-se mutuamente, ou seja, se as políticas constituem categorias e rotinas na vida cotidiana da escola, estas mesmas categorias e rotinas dão forma e significado para a política pública. Dessa forma, a inclusão escolar torna-se, do ponto de vista investigativo, mais do que um princípio, uma interrogação, um processo em construção do qual variados atores fazem parte . inclusive as escolas e as universidades. Nesta análise devemos tomar em conta também os efeitos e as interações dessas políticas com as desigualdades sociais existentes, que são criadas ou reproduzidas por elas (MAINARDES, 2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F. Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, vol. 1., 2005.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxviii-lxiii, 2001.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the implementation of National Curriculum policy: an overview of the issues. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BAPTISTA, Claudio R. Educação Inclusiva. Ponto de Vista, Florianópolis, n.3/4, p. 161-172. 2002.

BAPTISTA, C. R. . Ciclos de formação, educação especial e inclusão. Frágeis conexões?. In: Jaqueline Moll. (Org.). Ciclos na escola, tempos na vida criando possibilidades. 1 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004, v. 1, p. 191-207.

BARROS, Alessandra. Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. Saúde e sociedade. [online]. 2005, vol.14, n.3, pp. 119-133.

BEISIEGEL, C.R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: Fausto, B. (Org.). *História geral da civilização brasileira*. 2. ed. São Paulo: difel, 1986. t. 3, v. 4, p. 381-416.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <[HTTP://portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)> Acesso em 20 mai. 2011

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Deficiência Mental como Produção Social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down. Tese de Doutorado (2007) FAGED/UFRGS, Porto Alegre.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à desfiliação. CADERNO CRH, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

CASTEL, Robert. A insegurança social: o que é ser protegido? Petrópolis: Vozes, 2005.

DOCÊNCIA COMPARTILHADA, 2009. (Texto elaborado pela escola, não publicado)

DONZELOT, Jacques. A polícia das famílias. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1980.

ECKERT, Cornélia; ROCHA, Ana Luíza de Carvalho da. *Etnografia: saberes e práticas*. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZELLI, César Augusto Barcellos (orgs.). *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

FABRIS, Eli T. H.; TRAVERSINI, Clarice S. *Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle*. 2011, 17p. (submetido à ANPED)

FERRARO, Alceu Ravello. *Diagnóstico da escolarização no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*, nº 12, p. 22-47, set.-dez., 1999.

FONSECA, Cláudia; SCHUCH, Patrice (orgs.). *Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: Curso no Collège de France: 1978-1979*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRIGOTTO; G; CIAVATTA, M. *Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. In: *Revista Educação & Sociedade*, n. 82, v. 24, Campinas, abril/2003.

GIDDENS, Anthony. *Capitalismo e Moderna Teoria Social*. Lisboa: Martins Fontes, 1976.

GLUCKMAN, Max. (1975), "O material etnográfico na antropologia social inglesa", in Alba Zaluar (org.), *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LENSKIJ, Tatiana. *O direito à permanência na escola: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LOPES, Maura Corcini . *Políticas de inclusão e governamentalidade*. *Educação e Realidade*, v. 34, p. 153-170, 2009.

LOPES, Maura Corcini ; LOCKMANN, Kamila ; [HATTGE, Morgana Domênica](#); KLAUS, Viviane . *Inclusão e biopolítica*. *Cadernos IHU Idéias (UNISINOS)*, v. 1, p. 3-36, 2010.

MAINARDES, J.. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. *Educação & Sociedade*. Vol. 27, n. 94, jan/abr 2006, p. 47-69

MAINARDES, Jefferson. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: Revista do CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul/set. 2004.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Políticas de currículo: repercussões nas práticas. In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente/organização de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos [et al.]. Belo Horizonte : Autêntica, 2010.

NOGUERA, Carlos. La Gubernamentalidade en los cursos del Profesor Foucault. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai/ago 2009, p. 21-33.

RECH, Tatiana. A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece (dissertação de Mestrado). UNISINOS, Brasil, 2010.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez, 1989.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2006.

OLIVEIRA, R.P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em Educação. In: . Itinerários de Pesquisa. 2000.

SHCEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr., p. 43-62, 2007.

SCHUCH, Patrice. Práticas de Justiça: antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TRAVERSINI, C. S. ; COSTA, Zuleika Leonora Schmit da . Formas de ensinar produzem o aprender?. In: VI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA

REGIÃO SUL E III SEMINÁRIO DOS SECRETÁRIOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- 7 a 9 de junho de 2006, Santa Maria-RS.

TRAVERSINI, Clarice. *Inclusão Escolar e Docência Compartilhada: reinventando modos de ser professor (no prelo)*, 2011.

TRAVERSINI, Clarice Salete; FREITAS, Juliana Veiga de. *O desafio de exercer a docência e constituir-se como aluno no projeto da docência compartilhada*. UFRGS/FACED/PPGEDU: Porto Alegre/RS, 2009 (artigo inédito submetido para avaliação no XV ENDIPE).

TRAVERSINI, Clarice Salete; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Construção da categoria social aluno: processos de inclusão, subjetivação e disciplinamento. 29ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- 29ª ANPED de 15 a 18 de outubro de 2006. Caxambú (MG):ANPED. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. 1-5.

UBERTI, Luciane. *Escola cidadã: dos perigos de sujeição à verdade*. PPGEDU/FACED/UFRGS: Porto Alegre, 2007. Tese (doutorado em Educação)

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <HTTP://portal.mec.gov.br> Acesso em 12.mai.2011

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKILAR, C. *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

[VEIGA-NETO, Alfredo](#); LOPES, Maura Corcini . *Inclusão e Governamentalidade*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out.2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Revista Sísifo: Revista de Ciências da Educação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, n. 7, set/dez, 2008.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (Org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978. p. 36-46.

VELHO, Gilberto. *Introdução de Sociedade de Esquina*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: UnB, 1998.

XAVIER, Maria Luisa M. *Os Incluídos na Escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios (tese de Doutorado)*. UFRGS, Brasil, 2003.

XAVIER, Maria Luisa M; SOUZA, Nádía G. Processos de Inclusão e Docência Compartilhada no III Ciclo em discussão. 29ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- 29ª ANPED de 15 a 18 de outubro de 2006. Caxambú (MG):ANPED. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. 1-5.