

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Simoni Timm Hermes

**EDUCAÇÃO ESPECIAL & EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EMERGÊNCIA
DA DOCÊNCIA INCLUSIVA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Santa Maria, RS
2017

Simoni Timm Hermes

**EDUCAÇÃO ESPECIAL & EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EMERGÊNCIA DA
DOCÊNCIA INCLUSIVA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Professora Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Hermes, Simoni Timm

Educação Especial & Educação Inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea / Simoni Timm Hermes.- 2017.

366 p.; 30 cm

Orientadora: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017


1. Educação Especial 2. Educação Inclusiva 3. Subjetivação 4. Docência inclusiva I. Lunardi-Lazzarin, Márcia Lise II. Título.

Simoni Timm Hermes

**EDUCAÇÃO ESPECIAL & EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EMERGÊNCIA DA
DOCÊNCIA INCLUSIVA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação.**

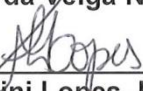
Aprovado em 14 de julho de 2017:



Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



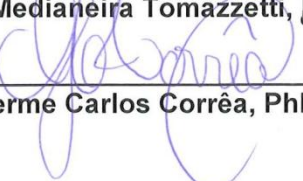
Alfredo José da Veiga Neto, Dr. (UFRGS)



Maura Coreíni Lopes, PhD. (Unisinos)



Elisete Medianeira Tomazzetti, Dra. (UFSM)



Guilherme Carlos Corrêa, PhD. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

À Loni Elira Timm Hermes, aquela que me gerou e doa a todo instante a própria vida, mulher forte, generosa e persistente, minha primeira professora, por inspirar profundamente minha trajetória acadêmico-profissional. *Ich liebe dich!*

Agradeço...

... ao Deus – Pai, Mãe, Filho e Espírito Santo – por estar aqui e pela constância em minha vida;

... à Frida Töebe Timm, minha avó materna, que amou a vida e viveu-a intensamente durante seus 94 anos; a Olmiro Hermes, meu pai, que se constituiu como homem com expressiva fé em Deus, nos homens e na vida; à Birgid Lipinsky, amiga de infância, que construiu comigo uma “big” relação de amigas-irmãs; enfim, a vocês, meus anjos de luz, por me ensinarem nessa insistente saudade que “quando olhares o céu de noite, nós estaremos habitando uma delas, e de lá estaremos rindo; então seremos, para ti, como se todas as estrelas rissem! Desta forma, tu, e somente tu, terás estrelas que sabem rir!” (adaptado de *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, 2003, p.87);

... à Loni Elira Timm Hermes, minha mãe, por – generosamente – estar presente na minha vida, e – generosamente – inspirar profundamente minha trajetória acadêmico-profissional. A única dessa família “Töebe-Timm”, constituída por três filhas e três filhos criados no interior da Região Centro-Serra, a tornar-se professora normalista numa época em que as condições para tal eram extremamente difíceis; a única dessa família “Töebe-Timm”, e também da família “Kroth-Hermes”, a incentivar suas filhas para tornarem-se professora numa época em que essa profissão parece ser tão desvalorizada, mas jamais na vida desta minha primeira professora;

... à Rosméri Hermes, minha irmã, por tornar-se uma professora inigualável nesses mais de 20 anos de escola pública, e lutar pela interlocução das políticas educacionais brasileiras com os espaços-tempos escolares, pelas professoras e pelos sujeitos de “carne e osso”; e a Gilson Eichelberger, meu cunhado, por estar junto dela e das suas meninas educando, com integridade e trabalho, fora dos espaços-tempos escolares;

... à Paola Hermes Haeser e à Brenda Hermes Lipke, minhas afilhadas-sobrinhas, por fazerem do estar junto agora um querer estar junto sempre, da conversa afiada uma permanência, do amor fraterno um amor menor, talvez, inexplicável; ao Juliano Mateus Wagner, meu afilhado “educado”, que chegou para aumentar esse nosso estar junto em família; ao Matheus Rubert, o amor da Dinda, que, junto com sua irmã Raíssa Rubert, tornam esse estar junto mais brincante, estético, poético;

... ao Diones Rafael Y Castro Gonçalves, meu marido, por materializar um estar junto parceiro, mesmo entre leituras e escritas que pareciam intermináveis, por sustentar um estar junto cada vez melhor, como expressa a nossa música, *Barquinho de papel*, da Banda Marcopolo, “Num barquinho de papel/ Num avião lá no céu vou escrever/ Meu amor eu te amo/ Flores eu vou te mandar/ E no rádio anunciar que eu nasci/ Eu nasci só pra te amar”;

... à Coordenação, à Secretaria e aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, por possibilitar a produção desta Tese no Doutorado em Educação através dos trâmites administrativos e pedagógicos;

... à Professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, minha “Ori”, por tornar-se uma parceira nos caminhos e (des)caminhos desta pesquisa em educação interessada em problematizar a Educação Especial e a Educação Inclusiva desde o Mestrado em Educação até este Doutorado em Educação; por concretizar leituras e escritas potentes para esta problematização; por valorizar os trânsitos desta prática de pesquisa com a escola pública e as narrativas das professoras de Educação Especial e das professoras das salas comuns/regulares; enfim, “Ori”, aqui registro meus agradecimentos, minha admiração e meu respeito intelectuais;

... aos professores-pesquisadores ou às professoras-pesquisadoras que, ao constituir a banca examinadora desta Tese, se tornaram padrinhos e madrinhas desta pesquisa em educação, a saber: ao Professor Alfredo José da Veiga Neto, por constituir-se como uma referência intelectual na minha vida acadêmica, e contribuir significativamente desde o Projeto de Tese até esta produção desta Tese; à Professora Maura Corcini Lopes, por ser uma professora comprometida, relacionada e séria na problematização da Educação Especial e da Educação Inclusiva e, como referência intelectual, ter se tornado parceira dessa escrita que se faz leitura, interminavelmente; à Professora Elisete Medianeira Tomazzetti, pela seriedade com que transita pela tradição filosófica, e pela mesma seriedade com que invade e perturba minha vida acadêmica desde quando fiz estágio em Filosofia da Educação sob sua orientação no Curso de Pedagogia, investindo na ideia de que não estamos fora do aquário, mas sempre dentro dele; ao Professor Guilherme Carlos Corrêa, o Gui, por – gentilmente – provocar sempre uma brecha, uma fissura, um intervalo para me fazer respirar através dos anarquismos, dos diários, das literaturas, dos problemas contemporâneos, dos fascismos de leão e de raposa, das sociedades de controle, enfim, por potencializar momentos para respirar outros ares. Também às professoras que estão suplementando esta banca examinadora, mas são igualmente importantes na minha trajetória acadêmico-profissional: à Professora Eliana da Costa Pereira de Menezes, parceira do nosso Grupo de Pesquisa, pelas constantes intervenções e problematizações na minha vida acadêmica desde meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob sua orientação, no Curso de Educação Especial – Licenciatura (diurno), na minha banca de qualificação e defesa do Mestrado em Educação e, mais uma vez, nesta Tese; à Professora Fabiane Romano de Souza Bridi, nesta defesa da Tese, e à Professora Maria Inês Naujorks, na qualificação do Projeto de Tese, pela disponibilidade de pertencer a esta banca examinadora.

... à Equipe Diretiva, à Supervisão Pedagógica, e às professoras do Colégio Estadual Coronel Pilar, pertencentes a este ou a outros lócus de escolarização, por participarem e/ou possibilitarem esta prática de pesquisa, em especial, Bernadete Santini Viero, Ceni Lair Tschinkel, Eli Corrêa Dias, Fátima Elizabete Pilar Lamberti, Katia Fogaça Martins, Liciane Stroda Lopes Calegari, Lisandra de Lima Lemes, Lisete Maria Massulini Pigatto, Luzia Helena Urbanetto Nogueira de Carvalho, Maria Jozayne Caneda, Maria Tereza Barichello, Marli Terezinha Schimitt, Neila Terezinha dos Santos Silva, Sandra Suzana Maximowitz Silva, Surama Silveira Mello, Tânia Maria Paula de Azevedo, Tânia Maria Moura Dutra Menegazzi e Vanise Rigo Viero;

... à 8ª Coordenadoria Estadual de Educação, pela permissão de realizar a pesquisa no Setor Pedagógico e no Acervo Histórico, em especial, à Professora Rosa Beatriz Montagnier Pappis, por inspirar o encontro com o fluxo de vida arquivado, registrado

e vivenciado no Acervo Histórico, e à Professora Maiandra Pavanello da Rosa, por cordialmente orientar a pesquisa documental no Setor Pedagógico;

... ao Professor José Luiz Padilha Damilano, por – generosamente – fazer-se presença desde as minhas primeiras pesquisas no Centro de Educação, inclusive pelo encontro casual com os Estudos Foucaultianos em Educação e pelo trânsito do acadêmico com o literário nas minhas investidas acadêmicas; e por possibilitar a formação inicial de professoras no Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), materializando a produção da docência na Educação Especial de modo comprometido, singular e rigoroso, na contramão da informação, da opinião, da generalização, da rapidez e do pragmatismo presentes atualmente na Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado;

... à Fabiane Vanessa Breitenbach, minha amiga e também minha madrinha de casamento, por insistirmos que a pergunta não ofende, mas aproxima; que os contrários não se repelem, mas se atraem; que uma “colona de verdade” e uma “colona sapecada”, como ela gosta de dizer, podem estar juntas, e por, na perspectiva do materialismo histórico-dialético dela ou nesta, a qual inscrevo minha Tese, a perspectiva dos Estudos Foucaultianos em Educação, construímos possibilidades de problematizar a Educação Especial e a Educação Inclusiva;

... às/ aos colegas do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – GIPES/UFSM e do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura – DEC/UFSM por potencializarem as leituras e as escritas sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, em especial, às minhas colegas neste Doutorado em Educação, Liane Camatti e Priscila Turchiello, por termos compartilhado angústias, dúvidas e possibilidades das nossas práticas de pesquisa durante esses quatro anos;

... à Marcele Martinez Cáceres, colega querida, por sensivelmente – e generosamente – ter participado da minha vida acadêmica sendo que, neste momento, posso responder, reciprocamente, que “foi uma honra te conhecer e ter convivido esses anos contigo”;

... aos amigos e aos colegas do Centro de Tecnologia, em especial aos Professores Luciano Schuch e Deividi da Silva Pereira, por possibilitarem meus trânsitos entre o Centro de Tecnologia e o Centro de Educação nesses quatro anos;

... à Tânia Sofia Semedo Moreira, minha querida “Negrinha”, por permanecer na minha vida apesar das distâncias entre Portugal, França e Brasil, pois, como diz a música portuguesa, de Jorge Palma, “Tudo o que eu vi,/Estou a partilhar contigo/O que não vivi, hei-de inventar contigo/Sei que não sei, às vezes entender o teu olhar/Mas quero-te bem, encosta-te a mim”;

... à Rosângela Bitencourt Mariotto, minha amiga e também minha madrinha de casamento, por, desde a Casa dos Estudantes II até partilharmos momentos importantes das nossas vidas, desejarmos, reciprocamente, o melhor para nossas trajetórias acadêmico-profissionais;

... à Neli Fabiane Mombelli, minha amiga e, agora, Doutora em Comunicação Social,
por continuar sendo parceira na minha vida após os anos de convivência na família
4207 da Casa dos Estudantes II;

... à família “Candeloni” – Adair e Lígia, nossos padrinhos de casamento; Caroline,
Bruno, Pedro, Kevin, Laura, Bárbara e Cezar –, por se constituírem, para mim e para
o Diones, como nossa segunda família, a família de Santa Maria, nesses momentos
em que precisamos de presenças amigas para seguir em frente e, também, porque,
para nós, um churrasquinho, uma cervejada ou a melhor das risadas, “só se for
agora”;

... aos “outros” e às “outras” que, no interior ou na cidade do nosso Estado ou de
Santa Catarina, no sul ou no nordeste do nosso país, de forma presencial ou a
distância, mostraram-se próximos e próximas e produziram afetos e efeitos na
produção desta Tese no Doutorado em Educação;

... muito obrigada!

“Não imaginem que seja preciso ser triste para ser militante, mesmo se o que se combate é abominável. É a ligação do desejo com a realidade (e não sua fuga nas formas de representação) que possui uma força revolucionária” (FOUCAULT, 1993, p. 200).

RESUMO

EDUCAÇÃO ESPECIAL & EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EMERGÊNCIA DA DOCÊNCIA INCLUSIVA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

AUTORA: Simoni Timm Hermes

ORIENTADORA: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Como a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva opera nos modos de subjetivação das professoras na escola contemporânea? Esse problema de pesquisa deriva das inquietações em torno de como as professoras constituem a docência no lugar de verdade da inclusão escolar, especialmente, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Considerando isso, esta Tese de Doutorado em Educação propôs compreender a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na escola contemporânea a fim de problematizar os efeitos nos modos de subjetivação das professoras. Especificamente, tratou-se de mapear a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva para produção da docência na escola contemporânea; analisar o processo de modelização das professoras de Educação Especial e das professoras das salas comuns/regulares; e problematizar a condição histórica da articulação entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva na produção da docência na escola contemporânea. A partir da perspectiva filosófica de Michel Foucault e das contribuições dos Estudos Foucaultianos em Educação, elegeu-se a subjetivação como ferramenta analítica central na matriz teórico-metodológica desta pesquisa, e as noções de governamentalidade, noopolítica, sujeição social e servidão maquínica foram tomadas como tangenciais nesta problematização. Dessa maneira, organizou-se a materialidade da prática de pesquisa por meio dos contextos da emergência e das proveniências de inspiração genealógica. No contexto de emergência, documentos legais ou publicações oficiais relativas às metas educacionais, à formação de professoras e às práticas escolares no nosso país na atualidade foram problematizados. No contexto das proveniências, analisaram-se os documentos escolares de uma Escola Estadual, localizada no município de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, referência na inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial, inclusive referendada na materialidade das práticas escolares, e pioneira no trabalho pedagógico com esse público-alvo no município de Santa Maria e no Estado do Rio Grande do Sul; além disso, realizaram-se entrevistas narrativas com doze professoras de Educação Especial que atuaram e continuam atuando na Escola Estadual, e com quatro professoras das salas comuns/regulares. Esse empreendimento teórico-metodológico possibilita concluir que, na articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva, a docência inclusiva emerge como esse conjunto de professoras de Educação Especial e das salas comuns/regulares que se mobilizam em prol da inclusão escolar. Historicamente, os eixos de moralização, psicologização e democratização, presentes nos modos de tornar-se professora nas práticas escolares, constituem-se como condições de possibilidade da docência inclusiva. A docência inclusiva, dessa maneira, produz um processo de modelização dessas professoras mediante o *self* inclusivo, da articulação, da expertise pedagógica e da inovação na escola contemporânea.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Subjetivação. Docência inclusiva.

ABSTRACT

SPECIAL EDUCATION & INCLUSIVE EDUCATION: THE EMERGENCE OF INCLUSIVE TEACHERS IN THE CONTEMPORARY SCHOOL

AUTHOR: Simoni Timm Hermes
ADVISOR: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

How does the articulation between Special Education and Inclusive Education function in the modes of subjectivation of teachers in the contemporary school? This research problem has derived from concerns about the way that teachers have constituted the teaching action in the place of truth of school inclusion, particularly after the National Policy for Special Education under the Inclusive Education Perspective was enacted. This Doctoral Thesis in Education aims to understand the articulation between Special Education and Inclusive Education in the contemporary school in order to problematize its effects on the modes of subjectivation of teachers. Specifically, the Thesis attempts to map the articulation between Special Education and Inclusive Education intended to the production of teachers in the contemporary school; to analyze the process of molding teachers working in Special Education and regular classrooms; and to problematize the historical condition of the articulation between Special Education and Inclusive Education in the production of teachers in the contemporary school. From Michel Foucault's philosophical perspective and contributions from the Foucauldian Studies in Education, subjectivation has been selected as a central analytical tool in the theoretical-methodological matrix of this research, while the notions of governmentality, noopolitics, social subjection and machinic servitude have been taken as tangential aids in this problematization. The materiality of the research practice has been organized by means of the contexts of emergence and proveniences, through a genealogical inspiration. In the context of emergence, legal documents or official publications related to educational goals, teacher education and school practices in our country nowadays have been problematized. In the context of proveniences, school documents of a State School situated in the city of Santa Maria, in the state of Rio Grande do Sul, in Brazil, have been analyzed. This school has been regarded as a reference in school inclusion of the Special Education target group, and mentioned in the materiality of the school practices; it is a pioneer in the pedagogical work with this target group in Santa Maria and Rio Grande do Sul. Furthermore, 12 Special Education teachers that worked and still work in this State School, and four teachers of regular classrooms were interviewed. This theoretical-methodological endeavor has evidenced that, in the articulation between Special Education and Inclusive Education, inclusive teachers have emerged as this group of Special Education and regular classroom teachers that act in favor of school inclusion. Historically, the axes of moralization, psychologization and democratization, which are present in the ways of becoming a teacher in the school practices, have been conditions of possibility for inclusive teaching. Thus, a process of molding of those teachers has been produced by inclusive teaching through the inclusive self, the articulation, the pedagogical expertise and innovation in the contemporary school.

Abstract: Special Education. Inclusive Education. Subjectivation. Inclusive teaching.

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de matrículas de alunos da Educação Especial em classes comuns	86
--	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Matriz curricular do Curso de AEE	113
Ilustração 2 – Aplicação e análise dos resultados dos Testes ABC	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Metas educacionais	52
Tabela 2 – Formação de professoras	54
Tabela 3 – Práticas escolares	57
Tabela 4 – Arquivos da Escola Estadual	60
Tabela 5 – Arquivos do Setor Pedagógico da 8ª Coordenadoria Regional de Educação	62
Tabela 6 – Arquivos do Acervo Histórico da 8ª Coordenadoria Regional de Educação.....	64
Tabela 7 – Estratégias da Meta 4 do PNE	81
Tabela 8 – Porcentagem de matrículas de alunos da Educação Especial em turmas de Atendimento Educacional Especializado	91
Tabela 9 – Porcentagem de alunos da Educação Especial na Educação Infantil	91
Tabela 10 – Porcentagem de alunos da Educação Especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	92
Tabela 11 – Porcentagem de alunos da Educação Especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental	92
Tabela 12 – Porcentagem de alunos da Educação Especial no Ensino Médio	92
Tabela 13 – Número de funções docentes no Atendimento Educacional Especializado.....	98
Tabela 14 – Processo de planejamento	246

LISTA DE ABREVIATIURA E SIGLAS

AAMD	Associação Americana de Deficiência Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BPC	Benefício da Prestação Continuada
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COM	Círculo de Pais e Mestres
CP	Conselho Pleno
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DEC	Diferença, Educação e Cultura
DEED	Diretoria de Estudos Educacionais
DPG	Departamento de Ensino de Primeiro Grau
DRE	Delegacia Regional do Ensino
DSM V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EEB	Escola de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GIPES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituições de Educação Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e a Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE	Professora de Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSA	Professora da Sala de Aula
QI	Quociente de Inteligência

Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
Seduc	Secretaria de Educação
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
Undime	União Nacional dos Dirigentes da Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

1 DOS COMEÇOS CONTÍNUOS.....	27
2 A PRODUÇÃO DA TESE	37
2.1 DA MATRIZ TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	40
2.2 DA EMPREITADA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	51
3 METAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PRÁTICAS ESCOLARES: DIAGNÓSTICO DO PRESENTE	77
3.1 DAS METAS EDUCACIONAIS	78
3.2 DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS.....	102
3.3 DAS PRÁTICAS ESCOLARES.....	121
4 MORALIZAÇÃO, PSICOLOGIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO: PROVENIÊNCIAS DA DOCÊNCIA INCLUSIVA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	141
4.1 DA MORALIZAÇÃO.....	149
4.2 DA PSICOLOGIZAÇÃO.....	164
4.3 DA DEMOCRATIZAÇÃO.....	182
5 SELF INCLUSIVO, ARTICULAÇÃO, EXPERTISE PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO: A EMERGÊNCIA DA DOCÊNCIA INCLUSIVA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	205
5.1 DO SELF INCLUSIVO.....	206
5.2 DA ARTICULAÇÃO.....	218
5.3 DA EXPERTISE PEDAGÓGICA.....	229
5.4 DA INOVAÇÃO.....	238
6 DAS FINALIZAÇÕES POSSÍVEIS	249
REFERÊNCIAS.....	257
APÊNDICE A – ENTREVISTA NARRATIVA 01PEE	269
APÊNDICE B – ENTREVISTA NARRATIVA 02PEE	281
APÊNDICE C – ENTREVISTA NARRATIVA 03PEE	287
APÊNDICE D – ENTREVISTA NARRATIVA 04PEE	290
APÊNDICE E – ENTREVISTA NARRATIVA 05PEE.....	294
APÊNDICE F – ENTREVISTA NARRATIVA 06PEE.....	308
APÊNDICE G – ENTREVISTA NARRATIVA 07PEE	324
APÊNDICE H – ENTREVISTA NARRATIVA 08PEE	332
APÊNDICE I – ENTREVISTA NARRATIVA 09PEE.....	339
APÊNDICE J – ENTREVISTA NARRATIVA 10PEE	346
APÊNDICE K – ENTREVISTA NARRATIVA 11PEE	350
APÊNDICE L – ENTREVISTA NARRATIVA 12PEE.....	357
APÊNDICE M – ENTREVISTA NARRATIVA 01PSA.....	360
APÊNDICE N – ENTREVISTA NARRATIVA 02PSA	362
APÊNDICE O – ENTREVISTA NARRATIVA 03PSA.....	363
APÊNDICE P – ENTREVISTA NARRATIVA 04PSA	365

1 DOS COMEÇOS CONTÍNUOS

Considerando a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na escola contemporânea, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constituiu-se como um serviço capaz de complementar ou suplementar a formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sujeitos ou público-alvo da Educação Especial, e de produzir efeitos nos modos de subjetivação das professoras. Para isso, o AEE, diferente do serviço da Educação Especial desenvolvido, em meados de 1988 a 2008, no movimento da inclusão como preferência, subsidia-se administrativa, financeira e pedagogicamente pela obrigatoriedade da inclusão escolar. Dessa forma, referenda-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, na Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009 e no Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009; organiza-se pelos cursos de aperfeiçoamento/extensão ou especialização, ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, materialidade da minha dissertação de Mestrado em Educação, pelas salas de recursos multifuncionais e pelos demais espaços-tempos das escolas ditas inclusivas.

Nessa dissertação de Mestrado em Educação, *O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva*, produzida neste mesmo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob orientação da Professora Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, objetivei compreender como, através da formação continuada nos cursos de aperfeiçoamento/extensão em AEE, produzimos e gerenciamos as condutas docentes para atuarem nas salas de recursos multifuncionais. Nesse sentido, postulamos o AEE como uma tecnologia de governo, de condução de conduta, que, numa racionalidade política neoliberal, engendra como estratégia a produção de uma subjetividade docente à escola inclusiva, e operacionaliza como táticas a docência no jogo de cada um e de todos, a docência como querer modificar-se e a docência como prática solidária.

Na pesquisa produzida para esta Tese, rememorando as palavras finais dessa dissertação, “O jogo da subjetivação. Saberes e regulamentações que

sujeitam. O jogo da subjetivação. Docentes do AEE, empresários de si, sujeitos econômicos ativos, queremos ser isso e dessa forma mesmo? O jogo da subjetivação. Uma imagem que se deixa fazer com imprevisão” (HERMES, 2012, p. 140), proponho ir além dessas práticas de objetivação colocadas em operação nos cursos de formação continuada das professoras no AEE, desenvolvidas no âmbito da governamentalidade neoliberal, que materializam a informação, a opinião, a generalização, a rapidez e o pragmatismo do atual serviço da Educação Especial, para propor um exercício de problematização acerca dos modos de subjetivação das professoras nas salas de recursos multifuncionais e das professoras nas salas comuns/regulares. Trata-se de, a partir da filiação teórico-metodológica a Michel Foucault e aos Estudos Foucaultianos em Educação utilizada no percurso formativo-investigativo, operar no domínio de uma governamentalidade no conjunto das técnicas de dominação com as técnicas de si, constituinte dos modos de subjetivação contemporâneos.

Ao propor extrapolar a organização dos cursos de formação continuada em AEE ou em Educação Inclusiva, em nível nacional e regional, para problematizar esses modos de subjetivação das professoras nos espaços-tempos das escolas inclusivas, não desejo abandonar a pergunta sobre o lugar da educadora especial na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Na prática de pesquisa do Mestrado em Educação, essa pergunta permitiu compreender que essas profissionais da educação, atualmente na condição de professoras do AEE¹, são capturadas e mobilizam-se pela formação continuada em AEE, para garantir a matrícula, a aprendizagem, a participação e a permanência dos alunos da Educação Especial, enfim, o sucesso da inclusão escolar. Neste momento, ao insistir nessa pergunta, entendo que posso desenvolver uma prática de pesquisa em torno de como as professoras constituem a docência nesse lugar, especificamente, no lugar de verdade da inclusão escolar. Por isso, por uma questão de estratégia teórico-metodológica, faço três apontamentos.

Primeiro apontamento. Vale ressaltar que não tomo a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado como sinônimos, da mesma forma que não faço isso na relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva. A Educação Especial, nesta Tese, corresponde a um campo de saber e poder que se incorporou

¹ Em virtude da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, da

às instituições especializadas entre os séculos XIX e XX, e, atualmente, às escolas ditas inclusivas no Brasil, de modo a responsabilizar-se pela escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O Atendimento Educacional Especializado diz respeito ao serviço da Educação Especial que, desde a obrigatoriedade da inclusão escolar a partir de 2008, integra o processo de escolarização dos sujeitos da Educação Especial como locus principal do trabalho deste campo na lógica inclusiva. Dessa forma, a Educação Inclusiva não se restringe à Educação Especial, embora se ocupe dela, na medida em que, como princípio ou perspectiva, perpassa esta e outras ações voltadas a todos os sujeitos que pretendem estar e permanecer incluídos nas relações sociais.

Segundo apontamento. Ao firmar a noção de docência inclusiva a faço pelo crivo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Isso significa que, embora compreenda o expressivo número de políticas educacionais inclusivas no Brasil, opto por utilizar a Educação Especial como via de entrada e organização das ações inclusivas na escola contemporânea. Dessa maneira, pelo crivo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, interessam-me as professoras que se mobilizam para matrícula, permanência, aprendizagem e participação do público-alvo da Educação Especial na escola dita inclusiva. Trata-se de um recuo metodológico, na medida em que pressuponho que as ações inclusivas voltadas a esse público-alvo na escola contemporânea ocorrem pela atuação da Educação Especial e do serviço do AEE nessa escola. Dito de outra maneira, se ações inclusivas ocorrem na escola contemporânea isso se deve à presença e ao suporte da Educação Especial como campo de saber e poder.

Terceiro apontamento. A noção de escola contemporânea utilizada nesta escrita da Tese não deseja sustentar o apagamento da escola como instituição disciplinar. A maquinaria escolar, como detalham Fernando Alvarez-Uria e Julia Varela (1992), nacionalizou-se com a definição de um estatuto da infância, a organização de um espaço específico para a educação das crianças, a existência de um corpo de especialistas da infância, a destruição de outros modos de educação e a institucionalização da escola. Essa escola nacional nem sempre existiu e, por isso, produz-se permanentemente no quadro das formações sociais. Nesse sentido, na linha proposta por Giorgio Agamben (2009, p. 71) de que “o contemporâneo coloca em ação uma relação especial entre os tempos”, a escola torna-se o locus possível

dessa relação especial entre os tempos, na medida em que, ainda como instituição disciplinar por excelência, inscreve-se de outros modos na vida dos sujeitos e, no que interessa a esta Tese, como escola dita inclusiva.

Por isso, a constância dessa pergunta em torno do lugar da educadora especial e das demais professoras na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva deriva do percurso formativo-investigativo e, principalmente, do pertencimento à formação inicial de professoras na Educação Especial, ofertada nos cursos de graduação em Educação Especial na modalidade presencial e a distância da UFSM, de forma pioneira no Estado do Rio Grande do Sul e no Brasil. Talvez, mais do que isso, porque, por esses cursos de graduação, durante décadas, muitas educadoras especiais foram formadas para atuarem nas modalidades de atendimento educacional especializado e, no horizonte do preferencialmente, nas escolas comuns/regulares. Essas educadoras especiais ainda continuam nessa condição de formação, contudo, as atuais políticas de Estado e Governo têm intensificado a proliferação da formação continuada através dos cursos de aperfeiçoamento/extensão ou especialização em AEE e Educação Inclusiva em todo país. Além delas, outras professoras são responsáveis pela inclusão escolar. Então, ao mesmo tempo, a variação nessa constância pressupõe que os espaços-tempos de formação das professoras na Educação Especial e nas outras licenciaturas passaram a ser outros na articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva. As práticas produzidas nas escolas ditas inclusivas são outras?

Nesse contexto, compreendendo a centralidade do AEE na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, percebo que, geralmente, as pesquisas e as publicações acadêmicas ou legais têm se voltado às melhores formas de intervenção da professora de Educação Especial e da professora da sala comum/regular em prol da inclusão escolar dos sujeitos da Educação Especial. Contudo, participando do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq) e do Grupo Diferença, Educação e Cultura (DEC/CNPq), percebo que algumas pesquisas e publicações no PPGE/UFSM e em outras universidades do sul do país têm procurado problematizar a verdade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e o próprio modelo ideal de professora proposto por esse regime de verdade, bem como os efeitos dessas políticas e práticas nos modos de subjetivação das professoras. Nesse conjunto de pesquisas e publicações, interessadas no como e nos efeitos da articulação da

Educação Especial com a Educação Inclusiva, registro o interesse desta prática de pesquisa.

Implicada com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, esta Tese parte do seguinte objetivo geral: *compreender a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na escola contemporânea a fim de problematizar os efeitos nos modos de subjetivação das professoras*. E, os objetivos específicos postulam: *mapear a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva para produção da docência na escola contemporânea; analisar o processo de modelização das professoras de Educação Especial e das professoras das salas comuns/regulares; e problematizar a condição histórica da articulação entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva na produção da docência na escola contemporânea*. Esses objetivos voltam-se aos estudos do governo do Estado, dos outros e do autogoverno do sujeito, operando em prol da tríade: governo – verdade – subjetividade. Dito de outra maneira, trata-se de estudar o governo das professoras da escola dita inclusiva, através do regime de verdade da inclusão escolar, como matriz de produção dos modos de subjetivação na contemporaneidade.

Novamente, por uma questão de estratégia, utilizo a noção de professora ou professoras no feminino para marcar o processo de feminização do magistério nos últimos anos. Este processo, implicado com os Estudos de Gênero, divulgados principalmente em meados de 1980 e 1990, a propósito dos movimentos feministas, homossexuais e da repercussão das obras de Foucault no Brasil, explora a condição de professora da Educação Básica – seja na sala de recursos multifuncionais, seja na sala comum/regular – como um trabalho fundamentalmente feminino. Dessa forma, não se trata de negar a participação de masculinidades nos cursos de formação ou na docência em sala de aula, mas de situar o processo de feminização num país que, historicamente, delegou às mulheres a educação e o cuidado das crianças nas escolas e, na mesma medida, promoveu a desvalorização desse trabalho assalariado.

Para operar em prol da tríade governo – verdade – subjetividade, nesta prática de pesquisa, utilizo a subjetivação como ferramenta analítica central. Sabemos que Michel Foucault e Gilles Deleuze, numa conversa publicada como *Os intelectuais e o poder*, em 02 de março de 1972, exploraram a noção de caixa de ferramentas (FOUCAULT, 2001). A partir desta noção, a teoria constitui-se como

prática local e regional, que precisa funcionar, servir em determinado contexto. Em princípio, isso significa dizer que pretendo operar com a ferramenta analítica da subjetivação, reconhecendo as tecnologias de poder e as tecnologias do eu mencionadas por Foucault, mas primando pelas noções de sujeição social e servidão maquínica, de Deleuze e Guattari, retomadas por Lazzarato. E, junto da subjetivação, como ferramentas analíticas tangenciais, as noções de governamentalidade, noopolítica, sujeição social e servidão maquínica tornaram-se potentes para esta Tese.

Dessa forma, no Capítulo 2, *A produção da Tese*, exponho os caminhos e os (des)caminhos desta prática de pesquisa, através de dois movimentos. No primeiro movimento, *Da matriz teórico-metodológica*, retomo a noção de subjetivação como ferramenta analítica central, e as noções de governamentalidade, noopolítica, sujeição social e servidão maquínica como ferramentas analíticas tangenciais. No segundo movimento, *Da empreitada teórico-metodológica*, trago a materialidade da prática de pesquisa, sendo que, no contexto da emergência, constituo três blocos de materiais para o exercício analítico denominados de *Metas educacionais*, *Formação de professoras* e *Práticas escolares*. No contexto das proveniências, elejo uma Escola Estadual, localizada no município de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, para análise dos Arquivos da Escola Estadual, dos Arquivos do Setor Pedagógico e do Acervo Histórico da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, e para realizar entrevistas narrativas com doze professoras de Educação Especial que atuaram e continuam atuando na Escola Estadual, e com quatro professoras das salas comuns/regulares.

No Capítulo 3, *Metas educacionais, formação de professoras e práticas escolares: diagnóstico do presente*, faço o exercício analítico com os três blocos de materiais do contexto de emergência citados anteriormente, de modo que, pela trama da governamentalidade neoliberal, especificamente a de viés democrático, problematizo os efeitos das metas educacionais, da formação de professoras e das práticas curriculares na produção dos modos de subjetivação das professoras. A partir da articulação entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva na escola contemporânea, na seção 3.1, *Das metas educacionais*, em torno dos emaranhados da educação que queremos para a geração dos bicentenários, explanado nas metas ibero-americanas e nacionais, mapeio o contexto da produção da inclusão escolar como verdade. Continuo este mapeamento na seção 3.2, *Da formação de*

professoras, para mostrar os investimentos massivos no processo de formação continuada de professoras no AEE ou na Educação Inclusiva, em detrimento dos ensejos de formação inicial na área da Educação Especial. Nesse sentido, entendo que a pedagogia das competências, a formação pela experiência/pela prática e a própria modalidade de educação a distância produzem, através da sujeição social, a docência inclusiva na escola contemporânea, e utilizo a inclusão como princípio, a pedagogia da diversificação e a metodotização do AEE para marcar esses movimentos em prol de um modelo ideal de professora na escola dita inclusiva. Por fim, na seção 3.3, *Das práticas escolares*, através das práticas ditas inclusivas com o objetivo de promover a matrícula, a aprendizagem, a participação e a permanência dos sujeitos da Educação Especial na escola contemporânea, contextualizo a Escola Estadual elegida para empenhar-se com o diagnóstico do presente e a história do presente da docência inclusiva nesta Tese.

No Capítulo 4, *Moralização, psicologização e democratização: proveniências da docência inclusiva*, realizo a problematização do contexto das proveniências, através dos Arquivos da Escola Estadual, dos Arquivos do Setor Pedagógico e do Acervo Histórico da 8ª Coordenadoria Regional de Educação da Escola Estadual citada anteriormente. Nesse sentido, coloco em movimento algumas ênfases nesse processo de estar na escola e tornar-se professora junto às práticas que produzem os sujeitos escolares. O primeiro eixo, *Da moralização*, constituiu-se a partir dos efeitos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e das ações militares no nosso país e na formação de alunos virtuosos e professoras virtuosas na Escola Estadual, sendo que a docência se efetivava por essa moralização das práticas escolares. O segundo eixo, *Da psicologização*, emergiu com os usos dos Testes do ABC nas classes de 1º ano, a aplicação dos Testes de QI com os sujeitos com deficiência mental e com aqueles em fase de transição da pré-escola para o 1º ano, o funcionamento das classes especiais nesse espaço-tempo comum/regular, que produziram a importância de uma expertise pedagógica para regulamentar as subjetividades anormais. O terceiro eixo, *Da democratização*, tornou-se possível pela égide dos direitos humanos e do direito de todos à educação, sendo que este se relaciona ao processo de democratização da escola e ao exercício da cidadania. Nesse contexto, as engrenagens da governamentalidade democrática constituem os sujeitos da Educação Especial e os demais como cidadãos, sendo a escola dita

inclusiva o lócus para o exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que produzem o engajamento e a mobilização das professoras em prol dessa inclusão escolar.

No Capítulo 5, *Self inclusivo, articulação, expertise pedagógica e inovação: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea*, considerando os contextos de emergência e proveniências desta Tese, tramo a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea através das marcas do processo de modelização das professoras de Educação Especial e das professoras das salas comuns/regulares, a saber: o self inclusivo, a articulação, a expertise pedagógica e a inovação. Ratifico a docência inclusiva como o conjunto das professoras de Educação Especial e das professoras das salas comuns/regulares que se mobilizam em prol da inclusão escolar no regime de inclusão como verdade. Destaco, nessa produção da docência inclusiva, que o processo de modelização se torna a expressão da subjetividade capitalística, sendo esta no escopo da economia subjetiva do capitalismo contemporâneo.

No Capítulo 6, *Das finalizações possíveis*, as conclusões desta pesquisadora em educação, como se esta Tese fosse um tratado para pesquisar, para operar com a ferramenta analítica, para problematizar os efeitos do presente no final desta minha trajetória acadêmico-formativa no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Talvez, então, o único princípio que possibilite este tratado seja o de não empregar os famosos juízos de valores, as boas ou as ruins políticas, as boas ou as ruins práticas, afinal, seria uma tática muito frágil perante os efeitos, por vezes perversos, na vida de sujeitos de “carne e osso”, gente como a gente. A partir deste princípio, as negociações, as escritas, as leituras, os caminhos e os (des)caminhos da prática de pesquisa, a feitura de uma Tese e a validação diante de uma banca examinadora. E, claro, como qualquer tratado, não faz sentido de ser promulgado sozinho. Além da orientadora deste Doutorado em Educação e das colegas do GIPES/CNPq e do DEC/CNPq na Universidade Federal de Santa Maria, sintam-se convidados/as a participar deste tratado.

“Sou eu mesmo, como antes, inimigo declarado da realidade existente, apenas com uma diferença: cessei de ser teórico, venci enfim a metafísica e a filosofia e entreguei-me inteiramente com toda minha alma ao mundo prático, ao mundo dos fatos reais. (...) Abaixo todos os dogmas e filosofias – não são mais que mentiras – a verdade não é uma teoria senão um fato. A vida mesma é a continuidade de homens livres, independentes. É a santa unidade do amor que brota das profundezas misteriosas e infinitas da liberdade individual” (BAKUNIN, 1845, p. 26-27).

2 A PRODUÇÃO DA TESE

Inscrita na perspectiva filosófica de Michel Foucault e com as contribuições dos Estudos Foucaultianos em Educação, a partir do problema de pesquisa *como a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva opera nos modos de subjetivação das professoras na escola contemporânea?*, pretendo percorrer os caminhos ou os (des)caminhos de uma prática de pesquisa² que se pretende Tese na educação. Faço isso para sustentar, na conexão de dois movimentos, a saber: a matriz teórico-metodológica e a empreitada teórico-metodológica, que a produção dos dados desta pesquisa no Curso de Doutorado em Educação/PPGE/UFSM, na Linha de Pesquisa da Educação Especial, tornou possível produzir a Tese que segue. *Na articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva, a docência inclusiva emerge como esse conjunto de professoras de Educação Especial e professoras das salas comuns/regulares que se mobilizam em prol da inclusão escolar. Historicamente, os eixos de moralização, psicologização e democratização, presentes nos modos de tornar-se professora nas práticas escolares, constituem-se como condições de possibilidade da docência inclusiva. A docência inclusiva, dessa maneira, produz um processo de modelização dessas professoras através do self inclusivo, da articulação, da expertise pedagógica e da inovação na escola contemporânea.*

Nesse sentido, organizei esta Tese para sustentar que, na relação complementar e não substitutiva entre disciplina, biopolítica e noopolítica, a inclusão escolar constitui-se como dispositivo noopolítico na medida em que se exerce sobre as opiniões e produz públicos ditos inclusivos. A docência inclusiva, como o referido conjunto de professoras que se mobilizam em prol da inclusão escolar, efetiva essas professoras como público inclusivo. E, nessa produção do público inclusivo, pela sujeição social e pela servidão maquínica, a docência inclusiva torna-se a expressão da subjetividade capitalística, subjetividade esta pertencente à economia subjetiva na escola contemporânea. Os argumentos para esboçar a Tese e organizá-la desta maneira são tramados nos capítulos posteriores que pretendem sintetizar os movimentos pelo diagnóstico do presente e pelo histórico do presente,

² Através da expressão “prática de pesquisa”, eu faço questão de marcar esse viés eminentemente prático de identificação de um tema de pesquisa; eleição de certas ferramentas e não outras; produção de dados; combinação “orgânica” de objetivos, referencial teórico-metodológico e resultados; e, por fim, produção de um relatório que sustente uma proposição, uma Tese.

respectivamente, 3 *Metas educacionais, formação de professoras e práticas escolares: diagnóstico do presente*, 4 *Moralização, psicologização e democratização: história do presente*, 5 *A emergência da docência inclusiva na escola contemporânea*.

Por isso, na continuidade deste capítulo, faço dois movimentos. No primeiro movimento, denominado *Da matriz teórico-metodológica*, recorro à caixa de ferramentas de Michel Foucault, sendo eleita como ferramenta analítica central a subjetivação, e as noções tangenciais de governamentalidade, noopolítica, sujeição social e servidão maquínica. Faço questão de manter este movimento, na medida em que não tomo o movimento nem como referencial teórico, nem como revisão de literatura. A chave da subjetivação – ferramenta analítica central nesta prática de pesquisa – precisa funcionar, servir para tornar o regime de verdade da inclusão escolar visível e dizível, bem como para problematizar a produção dos modos de subjetivação das professoras na contemporaneidade. E, claro, preciso expressar um acontecimento com esta pesquisadora em educação que, talvez, ficará melhor materializado quando da leitura do subcapítulo *Da matriz teórico-metodológica*. Quando da época da qualificação do Projeto de Tese, a banca examinadora propôs que eu adotasse a subjetivação como ferramenta analítica central. Convenci-me dessa adoção quando realizei a pesquisa no lócus escolar. Contudo, tendo referência na perspectiva filosófica de Foucault, tomava a subjetivação a partir das técnicas de dominação e das tecnologias de si. Essa minha relação com as leituras sobre os modos de subjetivação modificou quando a referida banca examinadora sugeriu a leitura da obra *Signos, máquinas, subjetividades*, de Mauricio Lazzarato (2010). A partir de Lazzarato, estudei as obras: *La fabrique de l'homme endetté: essai sur la condition néolibérale*, de Lazzarato (2011), *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010), *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*, de Félix Guattari (1985), *Micropolítica: cartografias do desejo*, de Félix Guattari e Suely Rolnik (1996) e *A opinião e as massas*, de Gabriel Tarde (2005). Depois desses estudos, voltei à obra de Lazzarato, e decidi tomar sujeição social e servidão maquínica como noções capazes de atualizar a forma com que eu tomava os modos de subjetivação a partir de Foucault. E nada mais voltou a ser como antes na minha relação com a subjetivação.

O segundo movimento, nomeado como *Da empreitada teórico-metodológica*, implica trazer a materialidade desta prática de pesquisa nos contextos da

emergência e das proveniências. No contexto da emergência, organizei três blocos de materiais. No primeiro bloco, *Metas educacionais*, estão o documento *2021 - Metas Educativas: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, o *Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Meta 4*, e o *Observatório do Plano Nacional de Educação*. No segundo bloco, *Formação de professoras*, estão a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Resolução CNE nº 02, de 1º de julho de 2015, o Parecer CNE/CP nº 02, de 09 de junho de 2015, a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, a Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, e as seguintes publicações: *Atendimento educacional especializado no Brasil: relatos da experiência profissional de professores e sua formação* (SILUK; PAVÃO, 2014); *Formação de Professores para o atendimento educacional especializado: uma experiência em Cabo Verde, África* (SILUK, 2012); *Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica* (SILUK, 2014), e *Atendimento educacional especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional* (SILUK; PAVÃO, 2015)³. No terceiro bloco, *Práticas escolares*, estão o documento *Experiências Educacionais Inclusivas*, o *Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – A escola aprendendo com as diferenças*, o *Observatório Diversa*, bem como a contextualização da Escola Estadual elegida para empenhar-se com o diagnóstico do presente e a história do presente da docência inclusiva nesta Tese. Esses blocos cumprem mais a lógica da organização didática dos materiais, do que a organização interna de cada um, na medida em que os conteúdos inerentes a cada bloco não estão em posição antagônica, mas em posição de complementaridade na problematização da articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva.

No contexto das proveniências, optei por pesquisar uma Escola Estadual, localizada no município de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, referência na inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial, inclusive referendada na materialidade das práticas escolares, e pioneira no trabalho pedagógico com esse público-alvo no município de Santa Maria e no Estado do Rio Grande do Sul. Nessa Escola Estadual, analisei documentos escolares como Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Planos de Trabalho, atas de

³ Essas publicações referem-se às edições do Curso de Aperfeiçoamento/Extensão em Atendimento Educacional Especializado, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, ofertado por uma Instituição Federal de Educação Superior, da Região Sul do Brasil, no território nacional e em Cabo Verde, África.

reuniões pedagógicas, disponibilizados pelo serviço de Supervisão Escolar; e outros documentos de origem diversa disponíveis na Biblioteca Escolar. Pelo reduzido número de arquivos presentes nessa Escola Estadual, parte da pesquisa foi desenvolvida no acervo histórico e no Setor Pedagógico da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, sendo consultadas algumas regulamentações e analisados os arquivos de 1944 a 1970. Também foram realizadas entrevistas narrativas com doze professoras de Educação Especial que atuaram e continuam atuando na Escola Estadual, e com quatro professoras das salas comuns/regulares, sendo uma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, outra dos anos finais do Ensino Fundamental, outra do Ensino Médio, e outra da Educação de Jovens e Adultos. A materialidade referente à Escola Estadual será detalhada no subcapítulo 2.2 *Da empreitada teórico-metodológica*.

2.1 DA MATRIZ TEÓRICO-METODOLÓGICA

Considerando a perspectiva filosófica de Michel Foucault e as contribuições dos Estudos Foucaultianos em Educação no presente, recordo um fragmento da conversa entre Foucault e Gilles Deleuze, denominada *Os intelectuais e o poder*, datada de 02 de março de 1972, sobre a caixa de ferramentas:

Michel Foucault: (...) a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora. Gilles Deleuze: (...) uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que no momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas (FOUCAULT, 2001, p. 71).

A caixa de ferramentas, como mencionado no referido fragmento, deve funcionar, servir. Mais que isso, talvez, seja o momento oportuno para dizer que as chaves, as ferramentas necessitam impulsionar o processo de pensamento, precisam potencializar o exercício de problematização empreendido nesta Tese. Interessa, nesse sentido, mostrar a ferramenta analítica subjetivação utilizada para compreender a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na escola contemporânea a fim de problematizar os efeitos nos modos de subjetivação das professoras. E, ao fazê-lo, destaco que tal ferramenta, da caixa teórico-

metodológica organizada por Foucault, recebe contribuições de outros autores da filosofia francesa e brasileira. Foucault (2010, p. 225), na *Aula de 17 de fevereiro de 1982*, publicada na obra *A hermenêutica do sujeito*, propõe que

Isso significa muito simplesmente que, no tipo de análise que desde algum tempo busco lhes propor, devemos considerar que relações de poder/ governamentalidade/ governo de si e dos outros/ relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e a questão da ética.

Havia, quando da defesa do Projeto de Tese, certa resistência da minha parte em tecer a subjetivação como ferramenta analítica desta prática de pesquisa. Agora, após o contato com a materialidade analítica, parece não fazer sentido tratar da matriz geral das relações do poder sem que isso esteja implicado com a produção de um sujeito. Relações de poder e produção de sujeito estas que são contínuas, imanentes, móveis. A matriz teórico-metodológica desta Tese justifica-se como uma cadeia, uma trama. E, tratá-la como matriz significa dizer que, neste momento, não serve nem como aplicação, na medida em que a prática de pesquisa não consagra dada teoria; nem como inspiração, uma vez que a prática de pesquisa não inventa dada teoria, mas serve como chave de uma caixa de ferramentas, que opera em certas circunstâncias, sob determinado problema.

A subjetivação serve, neste contexto, como fio condutor para, através da articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva, problematizar a produção da docência inclusiva na escola contemporânea. Por isso, a subjetivação está esboçada neste subcapítulo para que seja operada na continuidade do exercício de problematização. E, junto dela, como ferramentas analíticas tangenciais, a noção de governamentalidade, nesse viés da articulação da questão política com a questão ética, tomada como uma proposta de grade de análise para essas relações de poder (FOUCAULT, 2008b); a noção de noopolítica explorada pelo filósofo e sociólogo italiano Maurizio Lazzarato e, junto desta, a noção de público proposta pelo filósofo, psicólogo e sociólogo francês Gabriel Tarde; e as noções de sujeição social e servidão maquínica tratadas por Lazzarato a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

No quadro da problemática das artes de governar iniciada no século XVI, com seus bloqueios e os seus desbloqueios, referenciados no *Curso Segurança, território e população*, Foucault (2008b) insere o surgimento da governamentalidade em

meados do século XVIII. Com a expansão demográfica, a abundância monetária, o aumento da produção agrícola no século XVIII, ocorreu o desbloqueio da arte de governar sob a Razão de Estado, através da emergência do problema da população, esta “portanto, muito mais que o poder do soberano, que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo” (FOUCAULT, 2008a, p.140). A economia política, diferente da preocupação com o território ou a riqueza, constituiu-se em torno dessa massa da população, tomada como sujeito político, como sujeito coletivo, sendo os aspectos demográficos, as relações entre produção, consumo e lucro os focos da economia política.

Os dispositivos de segurança, em meio aos casos, aos riscos, aos perigos e as crises presentes na população, na conexão com os mecanismos disciplinares, tornaram-se os instrumentos para regulamentar essa população. Os fenômenos aleatórios dessa população constituem-se numa série de acontecimentos prováveis, sendo imprescindíveis os cálculos de custo e a fixação de médias para regulamentação dessa população. Eis, aqui, a emergência do Estado de governo, melhor, do processo de governamentalização do Estado, “portanto, se quiserem, o Estado em sua sobrevivência e o Estado em seus limites só devem ser compreendidos a partir das táticas gerais da governamentalidade” (FOUCAULT, 2008a, p.144-145). Então, a partir da massa da população, o Estado governamentalizado produziu uma sociedade perpassada pelo dispositivo de segurança.

Em relação ao Curso *Segurança, território e população*, na qual Foucault proferiu os estudos da biopolítica, Gadelha (2009) salienta que, no Curso *Nascimento da biopolítica*, o autor problematiza a relação entre Estado, governamentalidade e biopolítica sob o quadro geral da racionalidade política. Dessa forma, o autor ocupa-se com os estudos sobre o liberalismo e, posteriormente, o neoliberalismo. Essa nova arte de governar, vinculada à população e à economia política, caracterizou-se mediante o problema da verdade econômica e da verificação do mercado, o problema da limitação da governamentalidade pelo cálculo de utilidade, e o problema da Europa, como região de desenvolvimento econômico ilimitado, no mercado mundial. *Laisser-faire*, *laisse-passer* e *laisser-aller*, ou seja, deixar fazer, deixar passar, deixar andar, na medida em que a própria realidade tem suas leis, seus princípios, seus mecanismos. A partir do imperativo do consumo, o

liberalismo pode ser entendido como uma forma de vida, sendo sua questão fundamental: “qual o valor de utilidade do governo e de todas as ações do governo numa sociedade em que é a troca que determina o verdadeiro valor das coisas?” (FOUCAULT, 2008b, p.63-64). Portanto, a frugalidade do governo, o governo mínimo como princípio de organização do Estado, vai constituir-se como questão primordial do liberalismo em meados dos séculos XVIII e XIX.

O liberalismo, nesse sentido, serve como matriz de inteligibilidade para a biopolítica e o dispositivo de segurança. E, tendo como princípio governar menos e consumir mais, vai fabricar, consumir e regular liberdades, a cada e a todo instante, seja esta liberdade de mercado, liberdade da propriedade privada, liberdade de expressão, entre outras, na medida em que precisa do exercício de liberdade para funcionar como razão governamental.

A nova arte governamental vai se apresentar portanto como gestora da liberdade, não no sentido do imperativo “seja livre”, com a contradição imediata que esse imperativo pode trazer. Não é o “seja livre” que o liberalismo formula. O liberalismo formula simplesmente o seguinte: vou produzir o necessário para tornar você livre. (...) O liberalismo, no sentido em que eu o entendo, esse liberalismo que podemos caracterizar como a nova arte de governar formada no século XVIII, implica em seu cerne uma relação de produção/destruição [com a] liberdade [...]. É necessário de um lado, produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleçam limitações, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças, etc. (FOUCAULT, 2008b, p. 86-87).

Dessa forma, o liberalismo operou pela instauração de mecanismos que têm por função “não tanto assegurar o crescimento do Estado em força, riqueza e poder, [o] crescimento indefinido do Estado, mas sim limitar do interior o exercício do poder de governar” (FOUCAULT, 2008b, p.39). E este exercício de poder, estando vinculado à liberdade das pessoas e das coisas, torna-se a condição de possibilidade para o desenvolvimento do dispositivo de segurança. Nesse contexto, ocorre o surgimento da biopolítica e de uma nova tecnologia, o biopoder, como “um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc.” (FOUCAULT, 2008b, p.289-290), que não substituem os investimentos e os efeitos da disciplina, nem mesmo serão substituídos pela noopolítica, relações essas a serem tratadas na análise da materialidade analítica no Capítulo 4.

Através do desenvolvimento dos estudos da estatística e da demografia, da intervenção em torno das endemias, dos cuidados com a velhice, dos estudos sobre

os acidentes, as enfermidades e as anomalias diversas de uma população, e da instituição do problema da cidade, problemas estes próprios da circulação, do movimento e do consumo presentes na racionalidade liberal, o biopoder promoveu a implantação de mecanismos mais racionais de segurança em prol do fazer viver da população. A própria Medicina Social nos contextos alemão, francês e inglês, respectivamente, a medicina de Estado, a medicina urbana e a medicina da força de trabalho, desenvolveu-se como uma estratégia dessa biopolítica (FOUCAULT, 2001). Nessa tecnologia do biopoder, especificamente na relação entre caso, risco, perigo e crise, a partir do normal e do anormal, a norma vai operar para produzir normalidades diferenciais (FOUCAULT, 2008a). A questão da liberdade relacionada à questão da segurança torna-se central nessa racionalidade liberal, sendo que as estratégias biopolíticas destinadas à população voltam-se aos casos, riscos, perigos e crises individuais e coletivos que permeiam essa população, e permitem a circularidade da norma nas práticas de normalização. Desse modo, “o lema do liberalismo é ‘viver perigosamente’” (FOUCAULT, 2008b, p. 90). A cultura do perigo, no século XIX, produziu-se imanentemente em relação a uma educação do perigo.

No final do século XIX, “já se encontravam em gestação novas técnicas de poder, que não tinham mais nenhuma semelhança com as disciplinas ou como biopoder” (LAZZARATO, 2006, p.75) nas sociedades de controle. Nessas sociedades, conforme Deleuze (2008, p. 221), “os confinamentos são *moldes*, distintas moldagens, mas os controles são uma *modulação*, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro”. Trata-se das tecnologias de controle, um poder que se exerce nos públicos. O próprio Foucault (2008a, p. 98-99) pode colaborar nesse processo de elucidação da noção de público, no deslocamento da espécie humana ao público presente no conceito de população:

A população é portanto, de um lado, a espécie humana e, de outro, o que se chama de público. (...) O público, noção capital no século XVIII, é a população considerada do ponto de vista das suas opiniões, das suas maneiras de fazer, dos seus comportamentos, dos seus hábitos, dos seus temores, dos seus preconceitos, das suas exigências, é aquilo sobre o que se age por meio da educação, das campanhas, dos convencimentos. (...) Da espécie ao público: temos aí todo um campo de novas realidades, novas realidades no sentido de que são, para os mecanismos de poder, os elementos pertinentes, o espaço pertinente no interior do qual e a propósito do qual se deve agir.

A noopolítica, então, constitui-se como uma política que “se exerce sobre os cérebros, atuando em primeiro lugar sobre a atenção, para controlar a memória e sua potência virtual” (LAZZARATO, 2006, p. 86). A governamentalidade (neo)liberal, através da conexão entre disciplinas e estratégias biopolíticas, perspectivou uma sociedade da regulamentação, conforme os estudos de Foucault (2005a, 2008a, 2008b). Para diferenciar a sociedade disciplinar daquelas que temos atualmente, Deleuze (2008) propôs que, pelas tecnologias de controle, produziu-se uma sociedade de controle. A relação entre disciplina, biopolítica e noopolítica, como insinuei anteriormente, continua sendo de complementaridade e não de substituição. Por isso, trata-se de tomá-las no deslocamento da ênfase, de modo a configurar as operações da sociedade de controle explicitada por Deleuze na continuidade da sociedade disciplinar proposta por Foucault.

Diante das ameaças às liberdades presentes nos regimes comunista, socialista, nacional-socialista e fascista, em meados dos anos de 1925 a 1930, mecanismos foram propostos para oferecer garantias de liberdade aos Estados. E, nesse contexto do pós-guerra, Foucault (2008b) descreve o desenvolvimento dos modelos de neoliberalismo na Alemanha, na França e nos Estados Unidos, de modo que se trata de uma governamentalidade neoliberal. O neoliberalismo surge como forma de vida, também sempre auto-ajustada, que inverte a pergunta do liberalismo. Aqui, pergunta-se à economia: “como a sua liberdade vai poder ter uma função e um papel de estatização, no sentido de que isso permitirá fundar efetivamente a legitimidade de um Estado?” (FOUCAULT, 2008b, p. 127). Michel Onfray justifica “porque o liberalismo é plástico: aí está, de resto, a sua força. (...) O leão recorre à potência do exército, a raposa à força dos arranjos discretos” (2010, p. 128). A governamentalidade neoliberal pertence à força dos arranjos discretos. A governamentalidade neoliberal modifica, permuta, transforma-se, e produz modos de subjetivação.

Desse modo, a inclusão escolar, entendida como um dispositivo noopolítico, de produção de certos públicos pelas ações de governo na escola, foi organizada pelo Estado brasileiro, ao longo das últimas décadas, para atender as metas e os resultados do capital econômico, bem como para produzir certos sujeitos. Nesse contexto, cabe um apontamento. Nesta Tese, a inclusão não significa estar dentro da escola, assim como exclusão não significa estar fora da escola, os processos nesse espaço-tempo são in/excludentes (PINTO, 1999,

LUNARDI, 2001, VEIGA-NETO, 2001, 2008, LOPES e VEIGA-NETO, 2007, LOPES, 2009, HERMES, 2012). A inclusão escolar, então, tem a ver com os modos pelos quais nos relacionamos e, com a mesma intensidade, pelos modos como nos tornamos professoras ou sujeitos da aprendizagem que, independente da escola dita inclusiva, podem ser formados e produzidos, sim, em outros espaços-tempos educacionais.

Considerando isso, tomo a inclusão escolar no âmbito da noopolítica na medida em que, se a inclusão opera como princípio de mobilidade dos sujeitos (MENEZES, 2011), não apenas investe na vida da população e seus fenômenos aleatórios, mas exerce-se sobre as opiniões e produz públicos ditos inclusivos. Essas políticas tornaram-se responsáveis pela matrícula, pela aprendizagem, pela participação e pela permanência, mesmo que de forma estratificada, dos sujeitos na escola e, por esta, nos jogos de consumo e concorrência do mercado. Dessa forma, pode-se dizer que as políticas de in/exclusão escolares estão na agenda da governamentalidade neoliberal.

Com as campanhas e pelos programas de educação para todos, a própria escolarização passou a ser um direito de cada um e, nessa condição, ingressar, aprender, participar e permanecer na escola tornaram-se um dever, uma obrigação do sujeito para com o Estado brasileiro. A Educação Especial, campo epistêmico oriundo da Medicina Social, da Psicologia (suas derivações) e da Pedagogia, historicamente, constituiu-se para operacionalizar as ações pedagógicas em prol dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Então, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva surge como um mecanismo para que a racionalidade política neoliberal, assumida pelo Estado brasileiro, promovesse práticas de governo na escola, inclusive pelo Atendimento Educacional Especializado, que possibilitassem produzir alguns resultados na instância macropolítica.

Nesta prática de pesquisa, para estudar o governo e o autogoverno das professoras nas escolas comuns/regulares, escolas ditas inclusivas, através do regime de verdade da inclusão escolar, interessa a noção de subjetivação na cadeia ou na trama com essa governamentalidade. Quero destacar que essa relação entre subjetivação e governamentalidade está presente em duas teses de Doutorado em Educação que inspiram esta minha prática de pesquisa. A primeira tese, *A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*, da autoria de Márcia

Lise Lunardi, sob orientação de Carlos Skliar, defendida em julho de 2003, no Curso de Doutorado, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, envolveu-se com a produção de uma subjetividade anormal, no caso, dos sujeitos surdos. A tese *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*, da autoria de Eliana da Costa Pereira de Menezes, sob orientação de Maura Corcini Lopes, foi defendida em 01 de fevereiro de 2011, no Curso de Doutorado em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Estado do Rio Grande do Sul, e tratou da produção de uma subjetividade inclusiva na esteira da inclusão escolar.

A primeira tese, *A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*, já havia sido utilizada na minha dissertação de Mestrado em Educação, *O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva*. Considerando a Política Nacional de Educação Especial, aprovada em 1994, a tese “aponta para as formas como um dispositivo pedagógico torna possível a produção de um aparato de verdades que, ao dizer coisas sobre os sujeitos deficientes e ao definir modelos para conduzir a ação pedagógica a eles dirigida, operam na constituição de subjetividades anormais”. A partir do campo dos Estudos Culturais, principalmente da vinculação teórico-metodológica a Foucault, a autora utilizou as noções de poder disciplinar, biopoder e normalização para operar nas formas de como os discursos das práticas de Educação Especial tecem estratégias de normalização dos sujeitos surdos na relação patologia e terapêutica. Dentre estas, a pedagogia da diferença, mesmo enaltecendo a diferença, coloca em operação o apagamento desta diferença pela produtividade da norma.

Tal tese, na ratificação da sua produtividade teórico-metodológica para esta escrita, coloca a Educação Especial como garantia para o processo de inclusão escolar. Isso significa que a Educação Especial não some, mas reforça o funcionamento do estar incluído, na medida em que, através da norma, efetiva os processos de normalização, a correção permanente daqueles que precisam estar em atividade para gestão dos riscos nos espaços-tempos escolares. Mesmo tratando da Política Nacional de Educação Especial no horizonte da inclusão como preferência, amparo-me nessa tese para justificar que Educação Inclusiva e Educação Especial não são sinônimas, pois a segunda torna-se uma garantia, dentro outras, para o sucesso da primeira. Ainda, na referida tese, normal e anormal

não são tomadas como condições naturais, mas como condições circunscritas nos processos de normalização, em diferentes gradientes, sendo produzidas por esses processos.

A segunda tese, *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*, objetivou “empreender uma análise de inspiração genealógica sobre as práticas operadas pela escola, compreendida como maquinaria de normalização a serviço do Estado para a produção de subjetividades inclusivas”. Com as ferramentas governamentalidade, normalização e subjetivação, a autora organizou dois grupos de materiais, sendo o primeiro composto pelas políticas educacionais na perspectiva inclusiva publicadas nos últimos anos no Brasil, e o segundo constituído pelos registros de práticas escolares arquivados num acervo de uma escola pública estadual, na relação entre a razão de Estado e a inclusão obrigatória. Nesses registros, os deslocamentos das ações disciplinares para as ações de seguridade e, nestas, os processos de subjetivação focados na disciplina e nas relações de saber-poder para a emergência de uma subjetivação focada no sujeito e no seu autogoverno. Esses deslocamentos constituem-se como condições de possibilidade para a emergência de subjetividades inclusivas, noção criada pela autora, na racionalidade política neoliberal.

Pela produtividade teórico-metodológica dessa tese, também já havia tomado seu exercício de problematização na minha dissertação de Mestrado em Educação, retomo este exercício neste momento, na medida em que, além de propor a emergência de um modo de subjetivação no deslocamento das ações disciplinares para as ações de seguridade, ações estas próprias da racionalidade política neoliberal, a autora mostra que o atual Atendimento Educacional Especializado, como serviço da Educação Especial, toma para si a organização e a implementação das ações inclusivas na escola, seja no contexto das salas de recursos multifuncionais, seja no contexto escolar mais amplo. Nesse ínterim, não interessa apenas a matrícula dos alunos da Educação Especial na escola inclusiva, mas a aprendizagem e a participação contínua desses sujeitos no jogo econômico neoliberal.

Considerando essas teses que inspiram esta prática de pesquisa, na obra *Do governo dos vivos*, Foucault (2011) infere que os regimes de verdade constroem os sujeitos a certos atos de verdade, com condições, efetuações e efeitos específicos. E, em dado regime de verdade, vão se produzindo modos de ser

sujeito. Ao abordar a inclusão escolar como um dispositivo noopolítico que, ao exercitar-se sobre as opiniões, produz públicos ditos inclusivos, estou acentuando a analítica sobre esses atos de verdade aos quais as professoras das escolas ditas inclusivas estão conectadas e, ao mesmo tempo, produzindo-se. Governo e autogoverno, regime de verdade e subjetivação, desse modo, entrecruzam-se na perspectiva desta escrita. Afinal, “a questão que eu gostaria de colocar, ainda uma vez, é essa: como se fez, numa sociedade como a nossa, que o poder não possa se exercer sem que a verdade se manifeste, e se manifeste na forma da subjetividade?” (FOUCAULT, 2011, p. 67).

O projeto filosófico de Foucault, conforme exposto na entrevista intitulada *Sujeito e poder*, foi o de “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Esse projeto fez com que o filósofo tratasse dos modos de subjetivação na Antiguidade Clássica, mas também perpassasse pelas sociedades disciplinar e de regulamentação na Modernidade. Nesse projeto filosófico, entende-se que a subjetivação deriva de práticas de objetivação, nas quais o sujeito constitui-se como objeto em relação aos outros e ao Estado, e de práticas de subjetivação, nas quais esse sujeito produz-se na relação consigo mesmo. Na obra *Tecnologías del yo*, Foucault (1996) pressupõe a existência de tecnologias específicas nessas práticas de objetivação e subjetivação, como, por exemplo, tecnologias da produção, tecnologias dos sistemas de signos, tecnologias de poder e tecnologias do eu. As tecnologias de poder, que determinam a condutas do sujeito nas práticas de objetivação, e as tecnologias do eu, envolvidas com os modos pelos quais o sujeito vincula-se consigo mesmo, constituindo um projeto de vida, no meu entendimento, são atualizadas por Gilles Deleuze e Félix Guatarri, conforme produção de Lazzarato.

Dessa forma, no que segue, pretendo explorar a noção de subjetivação, de modo parcial, também nessa produção de Lazzarato. A economia política, em Foucault (2008b), constituiu-se em torno da população, e produziu dispositivos de segurança para regulamentar essa população. Lazzarato (2010, p. 16) lança como hipótese do seu trabalho na obra *Signos, máquinas, subjetividades* que “o projeto central do capitalismo consiste na articulação de fluxos econômicos, tecnológicos e sociais com a produção de subjetividade de tal maneira que a economia política se mostre idêntica à ‘economia subjetiva’”. Nessa economia subjetiva, nesse projeto

central do capitalismo, a subjetivação opera através das noções de sujeição social e servidão maquínica, de Deleuze e Guattari, retomadas por Lazzarato.

A sujeição social “nos dota de uma subjetividade, atribuindo a nós uma identidade, um sexo, um corpo, uma profissão, uma nacionalidade e assim por diante” (LAZZARATO, 2014, p. 17), produz sujeitos individuados. A servidão maquínica, por sua vez, “desmantela o sujeito individuado, sua consciência e suas representações, agindo sobre os níveis pré-individual e supra-individual” (LAZZARATO, 2014, p. 17), produz dividuais, engrenagens, extensões, partes da máquina. Enquanto a sujeição social está envolvida com semióticas significantes como, por exemplo, a linguagem, com objetivo de produzir um sujeito individuado, a servidão maquínica volta-se às semióticas a-significantes (diagramas, índices de mercado, contas nacionais ou de corporações, etc.), que não têm o sujeito como referente.

A partir da Cibernética e da Engenharia de Controle e Automação, Deleuze e Guattari propõem o funcionamento da servidão maquínica. Não se trata de uma servidão meramente técnica, mas social, sendo que os autores envolvidos com tal proposição sugerem a existência do dispositivo homens-máquinas. Essas máquinas, contudo, não estão fundamentadas nos binarismos sujeito/objeto, natureza/cultura, posto que o homem constitui-se como uma peça da máquina ou uma peça com outra peça que produz uma máquina. Como exemplo, Lazzarato (2010, p. 73) cita as instituições públicas, a mídia ou o Estado de Bem-Estar Social, que “devem ser considerados – sem metáfora – máquinas, pois eles agenciam (maquinam) multiplicidades (pessoas, procedimentos, semióticas, técnicas, regras, etc)”.

Sujeição social e servidão maquínica estão implicadas mutuamente e, na interseção da sujeição e da servidão, ocorre a produção da subjetividade, sendo que tais noções são potentes para a governamentalidade neoliberal:

A governamentalidade de dividuais, gerenciada por fluxos, redes e máquinas, não apenas desempenha um papel nas representações do indivíduo e no comportamento consciente, mas em desejos, crenças e na realidade sub-representativa da subjetividade. A governamentalidade é praticada na junção do indivíduo e do dividual, tanto na subjetivação individual quanto na dividual (LAZZARATO, 2014, p. 38).

A docência inclusiva, então, pela sujeição social e pela servidão maquínica retomadas por Lazzarato de Deleuze e Guatrari, torna-se a expressão da

subjetividade capitalística, subjetividade esta pertencente à economia subjetiva, problematização essa que pretendo materializar nos próximos capítulos desta Tese. No capitalismo contemporâneo, “a subjetividade é a ‘mercadoria-chave’ cuja ‘natureza’ é concebida, desenvolvida e fabricada da mesma maneira que um automóvel” (LAZZARATO, 2014, p. 53). Desse modo, o governo e o autogoverno das professoras nas escolas ditas inclusivas, através do regime de verdade da inclusão escolar, mostram como as professoras de Educação Especial e as professoras das salas comuns/regulares constituem-se no processo de tornarem-se professoras, e, neste movimento, temos a emergência de modos de subjetivação docente. Nessas práticas de subjetivação, retomo o problema de pesquisa que movimenta esta pesquisa: *como a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva opera nos modos de subjetivação das professoras na escola contemporânea?* Mais do que movimentar, talvez seja oportuno mencionar que o problema de pesquisa possibilita a feitura ou a produção da tese na Linha de Pesquisa “Educação Especial”, do PPGE/UFSM.

2.2 DA EMPREITADA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta empreitada teórico-metodológica em torno da materialidade da pesquisa, na perspectiva desta escrita, não se baseia na crença da dualidade teoria e prática, nem na sua superação. Da caixa de ferramentas do filósofo Foucault, a subjetivação, referida na seção anterior como ferramenta analítica central, pode ser produtiva para operar no conjunto das técnicas de dominação com as técnicas de si presentes nas escolas inclusivas, especialmente, nas formas como os sujeitos são governados, os sujeitos governam os outros e o sujeito se autogoverna. Nesse sentido, entende-se a potencialidade da noção de subjetivação numa prática de pesquisa de inspiração genealógica, com o objetivo de *compreender a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na escola contemporânea a fim de problematizar os efeitos nos modos de subjetivação das professoras.*

Friedrich Nietzsche ([1887?], p. 19), na obra *A Genealogia da Moral*, introduz "é claro que para o genealogista da moral há uma cor cem vezes mais importante que o azul, a saber, a cor cinza (...)". E, Foucault (2001, p. 15), em *Nietzsche, a genealogia e a história*, retoma "a genealogia é cinza; ela é meticulosa e

pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos". Com o exercício em torno das proveniências e da emergência, como nos ensinam Nietzsche e Foucault, trata-se de negar a pesquisa de origem, ou seja, a essência ou a identidade de determinado foco de investigação, o princípio anterior a tudo e a todos, o lugar da verdade. Com isso, esses modos de pesquisa tornam possível a história do presente. E, por história do presente, refiro-me àquela que se interessa pelo presente através das constituições históricas que o tornaram possível.

A proveniência, *Herkunft*, “não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel; ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (FOUCAULT, 2001, p.21). Por sua vez, a emergência, *Entstehung*, produz-se em determinado estado de forças, no lugar de afrontamento. Nesse sentido, ambos os modos de pesquisa tornam-se fundamentais quando se pretende uma história do presente. Mas, o que pode fazer um pesquisador ou uma pesquisadora em educação empenhar-se com a história do presente? Exatamente aqueles acontecimentos que colocam, não por acaso ou naturalmente, a inclusão escolar e, por sua vez, a docência inclusiva como uma verdade contemporânea. E, neste momento, no contexto da emergência, materializo a matriz desses acontecimentos, organizada em três blocos na prática de pesquisa.

Tabela 1 – Metas educacionais

Metas educacionais	<i>2021 - Metas Educativas: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios</i>
	<i>Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Meta 4</i>
	<i>Observatório do Plano Nacional de Educação</i>

2021 - Metas Educativas: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Projeto dito coletivo foi aprovado na Conferência Ibero-americana de Educação e na Cúpula de Chefes de Estado e de Governo, respectivamente, em setembro e dezembro de 2010, sendo publicado na Espanha pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e a Cultura (OEI), organismo internacional governamental para a cooperação entre os países na Educação, na Ciência e na Cultura; pela Secretaria Geral Ibero-Americana, órgão permanente de

apoio institucional e técnico da Conferência Ibero-Americana e à Cúpula de Chefes de Estado e de Governo; e pela Comissão Econômica para a América Latina, uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas. O *2021 – Metas Educativas* foi publicado na língua espanhola, e traduzido para a língua portuguesa em 2012. Embora tenhamos à disposição essa versão em língua portuguesa, decidi permanecer com a versão em língua espanhola, na medida em que, além dos limites presentes na tradução, a versão em língua portuguesa faz uma síntese do documento final da versão em língua espanhola. Incluo a versão em língua portuguesa com tradução própria nas notas de rodapé. Este projeto coletivo teve como contexto os duzentos anos de independência da maioria dos países ibero-americanos, e como foco a melhoria da qualidade e da equidade da educação frente à pobreza e à desigualdade e em prol da inclusão social.

Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). O Plano Nacional de Educação (PNE), uma política de Estado, consoante com o disposto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 com prazo de duração de dez anos. O PNE torna-se central na instituição de um Sistema Nacional de Educação, sendo que este promove maior organicidade da educação nacional. O Ministério da Educação (MEC), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação, precedido pelas conferências nacionais, regionais, estaduais e municipais de educação, têm a responsabilidade de monitoramento contínuo e avaliações periódicas das metas e das estratégias propostas no PNE, sendo que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios devem atuar em regime de colaboração em prol destas. Especificamente, a Meta 4, que interessa a este Projeto de Tese, trata de “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014), e contempla 19 estratégias a serem implementadas.

Observatório do Plano Nacional de Educação. Plataforma online com o objetivo de monitorar as metas e as estratégias aprovadas no PNE, bem como

analisar as políticas educacionais em vigência no período de 2014 a 2024. Estão disponíveis indicadores das metas e das estratégias do PNE, estudos e notícias referentes aos temas educacionais em questão, bem como análises e opiniões dos leitores. Sob a coordenação do Todos pela Educação, o *Observatório do PNE* contou com o apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e resultou da iniciativa das seguintes organizações: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Comunidade Educativa Cedac, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Mais Diferenças, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e Todos pela Educação.

Tabela 2 – Formação de professoras

Formação de professoras	<i>Meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)</i>
	<i>Resolução CNE nº 02, de 1º de julho de 2015</i>
	<i>Parecer CNE/CP nº 02, de 09 de junho de 2015</i>
	<i>Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009</i>
	<i>Atendimento educacional especializado no Brasil: relatos da experiência profissional de professores e sua formação (SILUK; PAVÃO, 2014)</i>
	<i>Formação de Professores para o atendimento educacional especializado: uma experiência em Cabo verde, África (SILUK, 2012)</i>
	<i>Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica (SILUK, 2012)</i>
<i>Atendimento educacional especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional (SILUK; PAVÃO, 2015)</i>	

Meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Intitulada como “Formação continuada e pós-graduação de professores”, a Meta 16 prevê “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último

ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. Considerando a deficiência na formação inicial de professoras como um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação, a taxa de apenas 31,4% de professoras da Educação Básica com cursos de Pós-Graduação, e a eminência de instituir um sistema nacional de educação, essa Meta traça como estratégias: 16.1 – Planejamento estratégico (“Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação Superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”); 16.2 – Política nacional de formação de professores (“Consolidar política nacional de formação de professores da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas”); 16.3 – Acervo de obras (Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários e programa específico de acesso a bens culturais, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores da rede pública de Educação Básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação”); 16.4 – Portal do professor (“Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores da Educação Básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível”); 16.5 – Bolsas de estudo (“Ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da Educação Básica”); 16.6 – Plano Nacional do Livro e da Leitura (“Fortalecer a formação dos professores das escolas públicas de Educação Básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público”).

Resolução CNE nº 02, de 1º de julho de 2015. Essa Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, e está constituída por 25 artigos distribuídos em oito capítulos, sendo eles: Capítulo I – Disposições gerais; Capítulo

II – Formação dos profissionais do magistério para Educação Básica: base comum nacional; Capítulo III – Do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada; Capítulo IV – Da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior; Capítulo V – Da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior: estrutura e currículo; Capítulo VI – Da formação continuada dos profissionais do magistério; Capítulo VII – Dos profissionais do magistério e sua valorização; e Capítulo VIII – Das disposições transitórias. *Parecer CNE/CP nº 02, de 09 de junho de 2015*. Relatado por Luiz Fernandes Dourado, esse Parecer propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovadas na Resolução CNE nº 02, de 1º de julho de 2015. *Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001*. Composta por 22 artigos, essa Resolução institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009*. Essa Resolução institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e tem 14 artigos.

Atendimento educacional especializado no Brasil: relatos da experiência profissional de professores e sua formação (SILUK; PAVÃO, 2014). Informa sobre o Curso do AEE, considerado curso de aperfeiçoamento, com 250 horas, e sobre os onze módulos voltados à formação continuada de professoras, bem como compartilha relatos de participantes sobre o Curso. *Formação de Professores para o atendimento educacional especializado: uma experiência em Cabo verde, África (SILUK, 2012)*. Trata da formação continuada de professoras em Cabo Verde, África, proposta a partir do Convênio de Cooperação Internacional entre Brasil e Cabo Verde, sendo que, com o foco na inclusão escolar, traz planos de ação pedagógica produzidos pelos participantes do Curso. *Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica (SILUK, 2012)*. Considerando a valorização da escola inclusiva como locus primordial para os processos de aprendizagem e desenvolvimento do público-alvo da Educação Especial, essa publicação está composta por dez capítulos que tratam dos conteúdos lecionados pelas professoras pesquisadoras no Curso de AEE. *Atendimento educacional especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional (SILUK; PAVÃO, 2015)*. Essa publicação, resultado de estudos e pesquisas do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e do Grupo de Pesquisa em Educação,

Saúde e Inclusão, trata dos aspectos práticos do AEE nas salas de recursos multifuncionais. No geral, essas publicações derivam das edições do Curso de Atendimento Educacional Especializado ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria no Brasil e na África desde 2007 até o presente, e foram produzidas por professoras, tutoras e alunos de diferentes edições do Curso.

Tabela 3 – Práticas escolares

Práticas escolares	<i>Experiências Educacionais Inclusivas</i>
	<i>II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – A escola aprendendo com as diferenças</i>
	<i>Observatório Diversa</i>
	<i>Escola Estadual, Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul</i>

Experiências Educacionais Inclusivas. A publicação do Ministério da Educação e da, naquele momento, Secretaria de Educação Especial, em 2007, derivou do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Esse documento reuniu vinte artigos com “relatos de boas práticas de ensino” (BRASIL, 2007, p. 9), constituídos por experiências sobre gestão dos sistemas de ensino, organização dos recursos e dos serviços do AEE, práticas inclusivas nas salas comuns/ regulares, formação de professoras, enfim, “relatos que representam o processo de transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2007, p. 9). Esses artigos sobre as experiências contemplam a participação de gestoras e professoras de 4.646 municípios brasileiros nos cursos de formação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, cursos estes que, de certa forma, prenunciam da atual oferta de cursos em AEE e em Educação Inclusiva neste país. Também, estes relatos possibilitaram, nos anos seguintes, a premiação das melhores práticas de ensino.

II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – A escola aprendendo com as diferenças. A parceria entre os Ministérios da Educação, no nosso caso através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Fundação Mapfre mobilizou países como Argentina, Chile, Colômbia, Guatemala Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e o próprio Brasil a empenharem-se em prol das boas práticas de ensino, práticas estas de inclusão dos

alunos da Educação Especial nas redes regulares de ensino. No nosso país, essa premiação teve três edições até o momento, tendo ocorrido nos anos de 2010, 2012 e 2013. Conto com o arquivo dos resultados do *II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – A escola aprendendo com as diferenças*, e aguardo a possibilidade de consulta aos resultados da primeira e da terceira edição de premiação através do MEC/SECADI. Neste arquivo, constam três relatos de experiência premiados na Categoria I – Escolas públicas, três relatos de experiência na Categoria II – Secretarias de Educação, três textos narrativos de alunos premiados na Categoria III – Anos Finais do Ensino Fundamental e três textos narrativos premiados também na Categoria III - Ensino Médio.

Observatório Diversa. Plataforma online foi desenvolvida pelo Instituto Rodrigo Mendes, em parceria com o Ministério da Educação e as seguintes organizações: Todos pela Educação, Unicef, União Nacional dos Dirigentes da Educação (Undime), Cultura Educação, Planeta Educação, BoxNet, Espiral Interativa, Fundació FC Barcelona, Lugar de Vida – Centro de Educação, Terapêutica, Maxpress e Sony Creative Software, e está vinculada ao Projeto Compromissos da Gestão Pública com Educação Inclusiva. O *Observatório Diversa* conta com o patrocínio de Abadhs, Atlas Schundler, EMC², Fundação Telefônica Vivo, IBM, Alana, Instituto C&A, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Unibanco, Banco Itaú, J. P. Morgan, Microsoft e TAM. O site contempla os compromissos assumidos por 54 municípios participantes, distribuídos em 17 Estados, sendo que a visualização desses compromissos contempla três filtros, referentes à ordenação por Estado, às atualizações, e ao ranking de cumprimento dos compromissos. Também oferece visibilidade às práticas de educação inclusiva, tomando-as como fontes de referência, através da divulgação de estudos de caso, relatos de experiência e vídeos.

Essa matriz de acontecimentos permite, minimamente, contextualizar o lugar de verdade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na medida em que são registros de metas e boas e bem-sucedidas práticas escolares na Contemporaneidade. Digo isso na medida em que os fragmentos desses materiais, tomados como práticas discursivas e não-discursivas, serviram para organizar os três blocos da prática de pesquisa, denominados de *Das metas educacionais*, *Da formação de professoras* e *Das práticas escolares* no próximo capítulo, e para dar visibilidade e dizibilidade à emergência daquilo que, neste momento, nomeio como

docência inclusiva. Docência inclusiva na medida em que, seja professora de Educação Especial, seja professora da sala comum/regular, ambas assumem a condição de promover e potencializar o processo de inclusão escolar dos sujeitos da Educação Especial, responsabilizando-se pelo sucesso dessa inclusão escolar. Portanto, nesses materiais, selecionei recorrências e singularidades discursivas, focando no como nos tornamos permanentemente professoras para atuar no contexto da inclusão como verdade, e tentando empreender um diagnóstico do presente.

Desse modo, no contexto da emergência, não utilizei a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ou a legislação vigente como focos da prática de pesquisa. Preocupe-me em selecionar, numa variedade de instrumentos que versam sobre a inclusão escolar em nosso país, no primeiro bloco, aqueles materiais que filiam as iniciativas nacionais com o conjunto de países ibero-americanos, organismos e órgãos internacionais; no segundo bloco, aqueles materiais que mostram os investimentos na formação continuada de professoras para a atuação no AEE e nos demais espaços-tempos da escola inclusiva; no terceiro bloco, outros materiais que trazem pontualmente registros das professoras sobre a inclusão escolar. Tais materiais, no meu entendimento, obtêm maior impacto nas escolas inclusivas, na medida em que, não tratam simplesmente de uma lei a cumprir, mas também de um objetivo comum nessas escolas.

A partir dessa contextualização, faço o empenho possível com a história do presente, cuja empreitada teórico-metodológica ocorreu nos espaços-tempos de uma Escola Estadual, mencionada anteriormente, sendo que essa Escola Estadual, historicamente, se responsabilizou pela escolarização dos sujeitos da Educação Especial no município de Santa Maria. Essa Escola Estadual, quando da qualificação do Projeto de Tese, havia sido citada nos documentos analisados no grupo de *Práticas escolares*, no contexto de emergência, e também fez parte do meu processo formativo em Educação Especial, especificamente, no Estágio Supervisionado/Deficiência Mental e no Estágio Supervisionado/Dificuldade de Aprendizagem. Nesse empenho possível com a história do presente, com o contexto de proveniências, tratava de olhar para as políticas e as práticas do passado tentando constituir não a evolução e a linearidade deste foco de investigação, mas as proveniências da articulação entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Os espaços-tempos da Escola Estadual foram, portanto, condições ímpares para

continuar movimentando o problema de pesquisa *como a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva opera nos modos de subjetivação das professoras na escola contemporânea?* para, com ele e a partir dele, criar alguns caminhos ou ousar outros possíveis (des)caminhos na produção desta Tese.

Tabela 4 – Arquivos da Escola Estadual

Arquivo da Escola Estadual	Assunto
Histórico do 1º Regimento de Polícia Montada (Rgt Cel Pillar) (1968?).	História do Tenente Coronel Fabrício Baptista de Oliveira Pillar e da Brigada Militar.
Histórico da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Coronel Pilar (1938-1983). de agosto de 1983; Histórico do Colégio Estadual Coronel Pilar (S/D); Histórico do Colégio Estadual Coronel Pilar (2002); Histórico do Colégio Estadual Coronel Pilar (2004/2006).	Históricos da Escola Estadual.
Hino da Escola Coronel Pilar (1983).	Hino da Escola Estadual.
Regimento da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Coronel Pilar (1984?).	Título I – Do estabelecimento, de seus fins e objetivos; Título II – Da organização escolar; Capítulo I – Da função diretiva e de controle; Capítulo II – Das funções integradora, produtiva e adaptativa; Capítulo III – Da função de apoio; Título III – Da organização curricular; Capítulo I – Do Plano Global da Escola; Capítulo II – Da matrícula; Capítulo III – Da frequência; Capítulo IV – Das bases curriculares; Capítulo V – Da avaliação; Capítulo VI – Da adaptação; Capítulo VII – Dos certificados e diplomas; Título IV – Da organização disciplinar; Capítulo I – Dos direitos e deveres do corpo docente e especialista; Capítulo II – Dos direitos e deveres do corpo discente; Capítulo III – Dos direitos e deveres dos funcionários; Título V – Das disposições gerais e transitórias; Anexos.
Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Coronel Pilar – Gestão 2007/2009 (Vigente).	Introdução; 1) Diagnóstico; Caracterização da Escola (Histórico – Situação física – Recursos humanos e materiais); Gestão Escolar – Organização da Escola e do Ensino e Diretrizes Administrativo-

	Pedagógicas; Resultados educacionais; Convivência na Escola; 2) Bases da Proposta Pedagógica; Fundamentos (Concepção de conhecimento; Concepção de Educação/ Papel da Escola; Concepção de aprendizagem; Concepção de Avaliação); Dispositivos legais; Currículo; Temas transversais; Estágios; Educação Especial; Inclusão; Atribuições do educador especial; Sala de Recursos – Déficit Cognitivo; Terminalidade específica; Sala de Recursos – Deficientes Visuais – Baixa Visão/Cegos; Plano de Atividades.
Regimento Escolar – Ensino Fundamental de 9 Anos (2012).	Folha de identificação; 1) Filosofia; 2) Finalidade da Escola; 3) Objetivos; 4) Objetivos gerais do Ensino Fundamental de 9 anos; 5) Organização curricular; 6) Regime de matrícula; 7) Processo pedagógico; 8) Organização pedagógica; 9) Ordenamento do sistema escolar; 10) Disposições gerais.
Regimento Escolar do Curso de Ensino Médio Politécnico (2013).	Natureza do Ato de Autorização; 1) Filosofia; 2) Finalidades; 3) Objetivos; 4) Perfil do aluno; 5) Gestão escolar e apoio administrativo; 6) Organização pedagógica; 7) Processo de avaliação; 8) Apoio pedagógico; 9) Ingresso, matrícula e transferência; 10) Disposições gerais.
Reuniões das Professoras com a Coordenação Pedagógica (2008-2016).	Ata 01/2008, Ata 03/2008, Ata 04/2008, Ata 05/2008, Ata 11/2008, Ata 15/2008, Ata 03/2009, Ata 06/2009, Ata 23/06/2009, Ata 30/06/2009, Ata 14/07/2009, Ata 17/2009.
Atendimentos e Encaminhamentos realizados pelo Serviço de Supervisão Escolar (2009-2016).	Atendimento 06/2009, Atendimento 09/2009, Atendimento 06/2009, Registro 01/2013, Registro 02/13, Atendimento 18/11/2016, Atendimento 02/12/2016, Atendimento 21/12/2016, Atendimento 22/12/2016.
Atendimentos de Pais e Alunos pela Coordenação Pedagógica e pelo Serviço de Orientação Educacional (2012-2016).	Registro 93/2012, Registro 177/2012, Registro 04/03/2013, Registro 06/2014, Registro 16/2014, Registro 24/2015.
Obra 1917 – <i>Regimento Coronel Pillar: esboço histórico</i> , de Hermito	Leitura extra.

Lopes Sobrinho (1992).	
Dissertação de Mestrado em Educação <i>A avaliação da aprendizagem no processo de escolarização de alunos com déficit intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio</i> , de Tânia Maria Paula de Azevedo (2010).	Leitura extra.

Tabela 5 – Arquivos do Setor Pedagógico da 8ª Coordenadoria Regional de Educação

Arquivo do Setor Pedagógico da 8ª CRE	Assunto
Decreto nº 7.437, de 23 de agosto de 1938.	Crêa um Grupo Escolar e da-lhe a denominação de “Coronel Pilar”.
Ata S/N de 12 de julho de 1961.	Assuntos de reuniões e palestras com corpo docente por Ledy Maria Zurlo Beltrame, Orientadora Educacional Primária.
Decreto nº 28.189, de 19 de janeiro de 1979.	Reorganiza; unifica e denomina estabelecimento de ensino.
Parecer nº 127, de 30 de março de 1979. (Processo nº 24791/77)	Parecer favorável à aprovação do Regimento da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Coronel Pilar, com sede no município de Santa Maria, com as habilitações de Auxiliar de Farmácia e de Laboratorista de Análises Clínicas, no processo de unificação.
Portaria nº 07719, de 20 de abril de 1979. (Parecer nº 127/79) (Processo nº 24791/77)	Aprova o Regimento da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Coronel Pilar.
Portaria nº 29877, de 01 de julho de 1980. (Processo nº 39632/79)	Reconhece, até 31 de dezembro de 1984, a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Coronel Pilar.
Parecer nº 283, de 02 de dezembro de 1981. (Processo nº 34121/81)	Parecer favorável à aprovação da base curricular da 4ª à 8ª série, do ensino de 1º Grau da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Coronel Pilar, de Santa Maria.
Portaria nº 64869, de 21 de dezembro de 1981. (Processo nº 34121/81)	Aprova, com vigência a partir de 1982, base curricular do ensino de 1º Grau.
Parecer nº 225, de 11 de novembro de 1983. Processos nº 35003/79	Parecer favorável à aprovação do Regimento da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Coronel Pilar, de Santa Maria, nos processos de autorização de funcionamento de

e 29909/82	Classe Especial e de reformulação do Regimento, respectivamente.
Portaria nº 54406, de 08 de dezembro de 1983. (Processos nº 35003/79 e 29909/82)	Autoriza o funcionamento de Classe Especial, para atendimento de deficientes mentais educáveis na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Coronel Pilar, em Santa Maria, (...) aprova, com vigência a partir de 1984, o Regimento da referida escola.
Parecer DPG/GEP nº 58, de 25 de julho de 1990. (Processo nº 35003/79)	Autorização da 2ª (segunda) Classe Especial de Deficientes Mentais Educáveis.
Parecer nº 1.398, de 03 de novembro de 1993. (Processos SE nº 67758/19.00/91.6 e CEE nº 537/93)	Aprova Regimento da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Coronel Pilar, em Santa Maria.
Parecer nº 02, de 18 de janeiro de 1998. (Processo nº 101923/19.00/97.6)	Autorização da 1ª Sala de Recursos para Deficientes Mentais Educáveis.
Parecer nº 05, de 18 de janeiro de 1998. (Processo nº 101922-1900/97.3)	Autorização da 2ª Sala de Recursos para Deficientes Mentais Educáveis.
Parecer nº 16, de 27 de abril de 1998. (Processo nº 101921/1900/97.0)	Autorização da 1ª Sala de Recursos para Deficientes Visuais.
Portaria ATO/SE – 00111	Designação de Colégio Estadual Coronel Pilar.
Parecer nº 46, de 25 de setembro de 2002.	Autorização da 3ª (terceira) Sala de Recursos para Deficiente Mental.
Parecer nº 604, de 28 de maio de 2003. (Processo nº 138.246/19.00/01.6)	Aprovação do Regimento Escolar – Educação Básica, Ensino Fundamental na modalidade de Educação Especial e Ensino Fundamental – anos iniciais – na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
Parecer nº 39, de 08 de setembro de 2004. (Processo nº 135.646-1900/03.3)	Autorização da 2ª (segunda) Sala de Recursos para Deficiente Visual.
Album Ilustrado-Comemorativo do 1º Centenário da	Santa Maria na evolução de suas escolas.

Emancipação Política do Município de Santa Maria (Rio Grande do Sul) – 17 de maio de 1858 – 17 de maio de 1958 S/D	
---	--

Tabela 6 – Arquivos do Acervo Histórico da 8ª Coordenadoria Regional de Educação

Arquivo do Acervo Histórico da 8ª CRE		Assunto
1944 a 1970 (27 livros no total)	Ensino Público Estadual	Boletim do mês; Movimento geral das classes; Reunião dos professores; Instituições e atividades escolares.
	Relatório	1) Dados estatísticos (matrícula discriminada por classe; matrícula real; percentagem de frequência; rendimento do trabalho escolar – promovidos, reprovados e porcentagem de promoção); meio escolar); 2) Corpo docente; Pessoal administrativo; 3) Técnicas empregadas no desenvolvimento dos programas de ensino; 4) Instalação e aparelhamento; 5) Instituições escolares existentes (caixa escolar; biblioteca; museu; merenda; outras instituições); 6) Problemas de Direção; 7) Cursos especiais; 8) Outras informações.
	Serviço de Material	Relação das existências e necessidades dos Estabelecimentos de Ensino do Estado.

Além dos *Arquivos da Escola Estadual*, dos *Arquivos do Setor Pedagógico e do Acervo Histórico da 8ª Coordenadoria Regional de Educação*, optei por realizar entrevista narrativa, na perspectiva proposta por Sandra dos Santos Andrade (2012), com doze professoras de Educação Especial que atuaram e continuam atuando na Escola Estadual, e com quatro professoras das salas comuns/regulares, sendo uma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, outra dos anos finais do Ensino Fundamental, outra do Ensino Médio, e outra da Educação de Jovens e Adultos. Seja com as professoras de Educação Especial, seja com as professoras das salas

comuns/regulares, as conversas, como denominei a entrevista narrativa quando do meu contato com as professoras, foram tramadas para entendimento das trajetórias formativas e profissionais das professoras participantes. Após agendar com cada professora um dia, um horário e um local para realizar a entrevista narrativa, explicava que se tratava de uma pesquisa de Doutorado em Educação, da Linha de Pesquisa da Educação Especial. Na prévia da entrevista narrativa, pedia informações sobre formação acadêmica, tempo de atuação no magistério e na Escola Estadual pesquisada, e onde ocorria essa atuação profissional. Através da questão central “Conte como você se tornou professora da escola pesquisada ou de outras instituições escolares, quais eram as suas expectativas ou os seus desafios”, começava as conversas com as professoras e, com o consentimento delas, essas conversas foram gravadas e transcritas por mim mesma. Após a transcrição, encontrava-me, novamente, com cada professora individualmente para entrega de uma cópia impressa e/ou digital da transcrição e para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴.

Também, tais conversas serviram para compreensão das condições históricas da organização da Educação Especial na Escola Estadual, por isso, todas as professoras de Educação Especial, cujo Parecer do Departamento de Ensino de 1º Grau/SEC/RS ou nome fora citado por outra colega, foram convidadas para participar e, felizmente, participaram desta prática de pesquisa. À exceção da primeira educadora especial da Escola Estadual que, conforme pesquisa, faleceu no ano de 1999. Nesse contexto, como justifica Andrade (2012, p. 176) em relação à entrevista narrativa, “as narrativas não constituem o passado *em si*, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re)constroem desse passado, como sujeitos dos discursos que lhes permitem significar suas trajetórias escolares de determinados modos”.

E, como a Educação Especial se inscreve na perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente nas últimas décadas, fiz o contato e a entrevista narrativa com quatro professoras das salas comuns/regulares atuantes nas etapas da Educação Básica e na modalidade de ensino ofertadas pela Escola Estadual, uma

⁴ Para produção desta Tese, tramitamos o Projeto de Pesquisa “Educação Especial & Educação Inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea” no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM, sendo registrado sob nº 043520 no Gabinete de Projetos do Centro de Educação/UFSM, e tendo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 61019316.6.0000.5346 na Plataforma Brasil.

vez que compartilho da ideia de que “os enunciados, reiterados nas diversas narrativas, estão imbricados em relações de poder-saber, ou seja, estão inscritos em um certo regime de verdade” (ANDRADE, 2012, p. 177). Na sequência, retrato os contextos de produção de cada entrevista narrativa, e informo sobre a formação acadêmica, o tempo de magistério e a atuação das professoras participantes desta prática de pesquisa, sendo que as íntegras dessas entrevistas narrativas estão disponíveis para consulta nos Apêndices de A a P desta Tese. As professoras de Educação Especial, por serem - em sua maioria - formadas em Educação Especial, foram identificadas por números de 01 a 12 mais PEE. As professoras das salas comuns/ regulares foram identificadas por números de 01 a 04 mais PSA, sendo que PSA se refere à professora da sala de aula.

01PEE. Graduada em Educação Especial e Especialista em Educação Especial pela UFSM, atua há vinte e quatro anos na Escola Estadual desta pesquisa, no contexto da classe especial e da sala de recursos, hoje, multifuncionais. A entrevista narrativa foi realizada na sala da classe especial, no primeiro andar da Escola Estadual. Quando cheguei para a conversa, a 01PEE organizava televisão, dvd e vídeo para os alunos da classe especial do turno da tarde assistirem, ao mesmo tempo em que a Revista Nova Escola estaria fazendo uma matéria sobre inclusão na Escola Estadual, e esses alunos, os pais e/ou responsáveis e as professoras fariam parte da matéria que ainda não foi publicada. A entrevista narrativa tem 570 linhas, 12 páginas.

02PEE. Licenciada em Educação Especial pela UFSM, 02PEE também fez Especialização em Pesquisa e Mestrado em Educação, este pela mesma Instituição Federal de Educação Superior da sua graduação. Leciona há 21 anos, sendo seis na Escola Estadual. Nesses seis anos, já atuou na classe especial e, agora, na sala de recursos multifuncionais. Como a conheci quando conversava com a 01PEE, não foi preciso agendar a entrevista narrativa para outro dia. Conversamos, na sequência da 01PEE, na sala de recursos multifuncionais utilizada por ela e outras colegas também no primeiro andar da Escola Estadual. A entrevista narrativa tem 263 linhas, seis páginas.

03PEE. Graduada em Letras – Licenciatura, com uma Especialização na área da Letras e outra na área da Educação Especial, esta na UFSM. Há 37 anos atua no Magistério, sendo que mesmo aposentada na primeira matrícula do Estado, retornou para atuar na sala de recursos multifuncionais da Escola Estadual há quatro anos.

Ao chegar no horário que havíamos marcado para nossa conversa, 03PEE estava na praça da Escola Estadual com um aluno autista e sua mãe. Após, aproximadamente, uma hora, a entrevista narrativa foi realizada na sala de recursos multifuncionais ocupada por esta professora, sendo que este ambiente escolar tem a especificidade dos recursos e materiais didáticos para o trabalho com a deficiência visual. A entrevista narrativa tem 128 linhas, três páginas.

04PEE. Esta entrevista narrativa foi realizada na Associação de Cegos, localizada na Vila Belga, considerada patrimônio histórico e cultural do município de Santa Maria, conforme Lei nº 2983, de 06 de janeiro de 1988. 04PPE, cega, graduou-se em Pedagogia e especializou-se em Deficiência Visual. Trabalhou por 30 anos na rede estadual de educação, sendo aproximadamente 11 anos na Escola Estadual pesquisada, e por 25 anos na rede municipal de educação. A entrevista narrativa ocorreu numa pequena sala onde realiza atendimento educacional especializado voluntário para pessoas com deficiência visual. Seu relato foi transcrito em 166 linhas, quatro páginas.

05PEE. Conversamos na mesma sala de recursos multifuncionais ocupada pela 03PEE. Em alguns momentos da entrevista narrativa, 03PEE atendia um aluno autista utilizando jogos no computador. 05PEE cursou Licenciatura em Educação Especial pela UFSM; Especialização nas áreas da Educação Inclusiva, da Psicopedagogia, da Psicanálise, da Gestão Educacional e da Gerência de Produção; Mestrado e Doutorado em Educação em universidade latino-americana; e, atualmente, cursa Direito. Trabalha há, aproximadamente 25 anos magistério, e há 15 anos na sala de recursos multifuncionais da Escola Estadual pesquisada. Seu relato foi transcrito em 671 linhas, 14 páginas.

06PEE. Esta professora graduou-se em Pedagogia, fez Especialização nas áreas da Pedagogia Gestora, das Altas Habilidades/Superdotação, do Atendimento Educacional Especializado, e também o Mestrado em Educação pela UFSM. Preferiu fazer a entrevista narrativa na sua residência, pois disse estar muito envolvida com os alunos da Educação Especial e as professoras quando do seu trabalho na Escola Estadual. Logo começou a conversa, inclusive, afirmando querer que a realidade da Escola Estadual aparecesse na pesquisa. Há 35 anos atua no magistério, sendo doze anos na Escola Estadual, inclusive trabalhou na Supervisão Pedagógica antes de se interessar pela área da Educação Especial, e há sete anos

atua na sala de recursos multifuncionais. Seu relato foi transcrito em 787 linhas, 16 páginas.

07PEE. Licenciada em Educação Especial – Habilitação Deficientes Mentais pela UFSM, com Especialização em Informática na Educação, Especialização em AEE, e Mestrado em Educação pela UFSM. Há 21 anos atua como professora de Educação Especial, sendo 17 anos na sala de recursos multifuncionais da Escola Estadual Pesquisada. Como uma estagiária estava realizando o atendimento educacional especializado com um dos seus alunos, 07PEE conversou comigo no saguão da Escola Estadual utilizado, inclusive, nos recreios. A entrevista narrativa tem 409 linhas, nove páginas.

08PEE. Fui ao encontro de 08PEE no Instituto de Educação Olavo Bilac, escola da rede estadual de educação de Santa Maria/RS. Como está aposentada, resolveu aceitar o convite de trabalhar com Educação Especial nessa instituição escolar. Por isso, a entrevista narrativa ocorreu na sala de recursos multifuncionais em que trabalha. 08PEE graduou-se em Letras e em Direito, tem Especialização em Letras e em Mídias na Educação, e Mestrado em Educação pela UFSM. Atuou, aproximadamente, 40 anos no magistério, sendo 17 anos na Escola Estadual pesquisada, tanto na classe especial, quanto na sala de recursos. Conforme Parecer do Departamento Pedagógico/Divisão de Educação Especial/SEC/RS, foi a professora de Educação Especial nomeada para a primeira sala de recursos para deficientes mentais treináveis da Escola Estadual em questão. A entrevista narrativa tem 339 linhas, sete páginas.

09PEE. Formada em Educação Especial – Habilitação Deficientes Mentais pela UFSM, com Especialização em Educação Especial e em Psicopedagogia. Atualmente, trabalha na sala de recursos multifuncionais da Escola Estadual Professora Margarida Lopes em Santa Maria/RS. Por isso, realizamos nossa conversa na sala de recursos multifuncionais dessa instituição escolar. Com 20 anos de envolvimento com a carreira do magistério, 09PEE permaneceu na Escola Estadual pesquisada por nove anos, atuando na classe especial e na sala de recursos. A entrevista narrativa tem 327 linhas, sete páginas.

10PEE. Professora de Educação Especial nomeada para a segunda classe especial de deficientes mentais treináveis da Escola Estadual em questão, de acordo com o Parecer do Departamento de Ensino de 1º Grau/SEC/RS. Atualmente, aposentada, após 25 anos de magistério, realizei a entrevista narrativa em sua

residência. Formou-se no Magistério, graduou-se em Educação Especial – Habilitação Deficientes Mentais pela UFSM, e especializou-se em Psicomotricidade. Durante os dez anos de exercício profissional na Escola Estadual pesquisada, trabalhou na classe especial. A entrevista narrativa tem 184 linhas, quatro páginas.

11PEE. Licenciada em Educação Especial pela UFSM, e Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Atua há 11 anos no magistério e, destes, três anos foram na classe especial e na sala de recursos da Escola Estadual pesquisada. Como não está mais em exercício na Escola Estadual em questão, conversei com 11PEE na sala de recursos multifuncionais da Escola Estadual de Ensino Médio Dom Antônio Reis em Santa Maria/RS. Seu relato foi transcrito em 361 linhas, oito páginas.

12PEE. Licenciada em Pedagogia e em Educação Especial – Habilitação Deficientes Mentais pela UFSM, com Especialização em Psicopedagogia. Atuou 25 anos no magistério, sendo um ano na classe especial da Escola Estadual Pesquisada. Atualmente, está aposentada de uma matrícula no Estado e, na outra matrícula, ainda está em atividade. Como está lotada no Instituto de Educação Olavo Bilac, realizei a entrevista narrativa na sala dos estágios dessa instituição escolar. Seu relato foi transcrito em 128 linhas, três páginas.

01PSA. Formada no Magistério e licenciada em Pedagogia pela UFSM, há mais de 30 anos trabalha no magistério. Inicialmente, voltada à alfabetização de crianças, atualmente, ministra aulas na Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual pesquisada. Quando cheguei nesse locus para nossa conversa, havia três alunos na sala da EJA. Estavam estudando sobre a água num livro didático e, enquanto faríamos a entrevista narrativa, 01PSA pediu que eles copiassem no caderno uma tabela do livro didático. Seu relato foi transcrito em 75 linhas, duas páginas.

02PSA. Após o recreio, no qual as professoras da Escola Estadual ficam na sala das professoras, geralmente, sentadas ao redor de uma mesa grande, compartilhando notícias do universo escolar, 02PSA deixou sua turma assistindo um vídeo e, com isso, participou da entrevista narrativa. Formada em Artes Visuais e Especialista em Artes Visuais, exerce docência há 22 anos no magistério, sendo que desses 17 anos são na Escola Estadual pesquisada. Atualmente, atua com a disciplina de Artes no Ensino Médio e em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental. A entrevista narrativa tem 39 linhas, uma página.

03PSA. Formada em Matemática – Licenciatura, com estudos formais em Ensino Técnico e Tecnológico, atualmente, cursa Mestrando Profissional. Realizei a entrevista narrativa com 03PSA no horário livre no seu turno escolar. Ela trabalha com a disciplina de Matemática nas turmas de sexto e nono anos do Ensino Fundamental e no segundo ano do Ensino Médio. Exerce docência há 12 anos, sendo sete anos na Escola Estadual pesquisada. Seu relato foi transcrito em 81 linhas, duas páginas.

04PSA. Durante o recreio, na sala das professoras, realizei a entrevista com a 04PSA, formada em Pedagogia Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Especialista em Educação Infantil. Há 16 anos atua no Magistério municipal e estadual, sendo que há cinco anos está na Escola Estadual pesquisada. Na rede municipal de ensino, exerce docência na Educação Infantil e, no turno da tarde, atua com o quarto ano do Ensino Fundamental. A entrevista narrativa tem 79 linhas, duas páginas.

Considerando a empreitada teórico-metodológica exposta até o momento, produzi um mapa desta pesquisa em educação.

Problema	
<p>Como a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva opera nos modos de subjetivação das professoras na escola contemporânea?</p>	
<p>Objetivo geral:</p> <p>Compreender a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na escola contemporânea a fim de problematizar os efeitos nos modos de subjetivação das professoras.</p>	
Diagnóstico do presente	História do presente
<p>Objetivos específicos:</p> <p>1) mapear a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva para produção da docência na escola contemporânea;</p> <p>2) analisar o processo de modelização das professoras de Educação Especial e das professoras das salas comuns/regulares.</p>	<p>Objetivo específico:</p> <p>3) problematizar a condição histórica da articulação entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva na produção da docência na escola contemporânea.</p>
Materialidade I	Materialidade II
<p>1º grupo) Metas educacionais: 2021 - <i>Metas Educativas: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios; Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Meta 4; e Observatório do Plano Nacional de Educação.</i></p> <p>2º grupo) Formação das professoras: <i>Meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024); Resolução CNE nº 02, de 1º de julho de 2015; Parecer CNE/CP nº 02, de 09 de junho de 2015; Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009; Atendimento educacional especializado no Brasil: relatos da experiência profissional de professores e sua formação (SILUK; PAVÃO, 2014); Formação de Professores para o atendimento educacional especializado: uma experiência em Cabo verde, África (SILUK, 2012); Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica (SILUK, 2012); Atendimento educacional especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional (SILUK; PAVÃO, 2015).</i></p> <p>3º grupo) Práticas escolares: <i>Experiências Educacionais Inclusivas; Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – A escola aprendendo com as diferenças; e Observatório Diversa.</i></p>	<p style="text-align: center;">Escola Estadual</p> <p>1º grupo) <i>Arquivos da Escola Estadual.</i></p> <p>2º grupo) <i>Arquivos do Setor Pedagógico da 8ª Coordenadoria Regional de Educação.</i></p> <p>3º grupo) <i>Arquivos do Acervo Histórico da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (de 1944 a 1970).</i></p> <p>4º grupo) Entrevista narrativa com as doze professoras de Educação Especial que atuaram e continuam atuando na Escola Estadual, e entrevista narrativa com quatro professoras das salas comuns/regulares, sendo uma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, outra dos anos finais do Ensino Fundamental, outra do Ensino Médio, e outra da Educação de Jovens e Adultos.</p>

Considerando que Educação Especial e Educação Inclusiva estejam na centralidade das publicações atuais, também realizei uma pesquisa no momento de produção do Projeto de Tese no Banco de Teses e Dissertações da Capes para examinar teses de doutorado cujas palavras-chave remetessem à Educação Especial, à Educação Inclusiva e/ou à subjetivação. Surpreendentemente, naquele momento, não encontrei variedade de trabalhos nesses filtros de classificação. A maior parte deles, num total de 25 registros, estava vinculado à Educação Especial. Na palavra-chave Educação Inclusiva, o formulário retornou com 13 registros. Na palavra-chave subjetivação, com filtro em todos os campos para Educação Especial, constou uma tese. E, com a mesma palavra-chave, no filtro em todos os campos para inclusão escolar, resultou em um registro. Hoje, refazendo essa pesquisa, o Banco de Teses e Dissertações da Capes registra 160.703 pesquisas sobre Educação Especial, 130.719 pesquisas sobre Educação Inclusiva, 13.300 pesquisas sobre subjetivação e 60.720 pesquisa sobre inclusão escolar, sendo que não possibilita busca avançada exclusiva para teses.

Algumas dessas teses, vinculadas às palavras-chave Educação Especial e Educação Inclusiva no Banco de Teses e Dissertações da Capes, demonstram os interesses de adentrar os contextos escolares inclusivos, bem como propor melhorias nos processos formativos de professoras e alunos da Educação Especial. Contudo, nesta Tese, elas colaboram para fazer um deslocamento metodológico referente às noções de identidade profissional e profissionalismo. Essas noções vinculam-se a uma reflexão moral, na medida em que os profissionais, em suas posições de sujeito, posições sempre múltiplas, têm um compromisso moral com o seu trabalho. Dessa reflexão, na maioria das vezes, decorrem os perfis de profissionais autênticos, bons, leais, sérios, entre outros, ou essa série de melhorias em prol da escolarização. O assento parece estar no que somos e o que podemos fazer para melhorar no nosso trabalho. Esta Tese não ignora a possível validade dessas ponderações. Contudo, ao sinalizar como somos governados, governamos os outros e nos autogovernamos, foca na matriz de como nos tornamos sujeitos no conjunto das técnicas de dominação com as técnicas de si. Trata-se, então, de inscrever os modos de subjetivações das professoras de Educação Especial e das professoras das salas comuns/regulares no contexto da racionalidade política neoliberal.

Além dessas teses, grupos de pesquisa registrados no CNPq têm dimensionado suas pesquisas para a Educação Inclusiva e a Educação Especial de diferentes formas. No total, temos 304 registros de grupos que têm, entre suas linhas de pesquisa ou palavras-chave, as discussões voltadas à Educação Inclusiva, e 244 grupos com discussões na área da Educação Especial. Não desejo trazer para esta escrita todos esses grupos, apenas referenciar dois grupos dos quais sou integrante. O GIPES/CNPq, liderado pela Professora Lodenir Becker Karnopp, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e vice-liderado pela Professora Madalena Klein, da Universidade Federal de Pelotas, com o projeto *Produções culturais surdas no contexto da Educação Bilíngue* em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria; e o DEC/CNPq, liderado em conjunto pela Professora Márcia e pelo Professor Luís Fernando Lazzarin nesta Instituição Federal de Ensino Superior, sendo uma das linhas de pesquisa *Educação Especial e Educação Inclusiva*, com o projeto *A produção de práticas discursivas no campo da Educação Especial no contexto da racionalidade inclusiva*, liderado atualmente pela Professora Eliana da Costa Pereira de Menezes.

Considerando esses caminhos ou esses (des)caminhos de uma prática de pesquisa que se pretende Tese na educação, na sequência, trago o exercício em torno das constituições históricas que tornaram o presente possível. Os contextos de emergência e proveniências, respectivamente, para produção de um diagnóstico do presente e de uma história do presente, cobijam servir para problematizar como a professora de Educação Especial e a professora da sala comum/regular constituem a docência nesse lugar de verdade da inclusão escolar. Diante da pesquisa realizada nos arquivos da Escola Estadual, do Setor Pedagógico e do Acervo Histórico da 8ª CRE, bem como das entrevistas narrativas produzidas com as professoras de Educação Especial e as professoras das salas comuns/regulares, postulo que os eixos de higienização, moralização, psicologização e democratização, presentes historicamente na instituição escolar, se constituem como condições de possibilidade para isso que nomeio como docência inclusiva. E, na escola contemporânea, essa docência inclusiva torna-se a expressão da subjetividade capitalística no rol da economia subjetiva. Então, este momento de escrever o relatório de uma prática de pesquisa torna-se uma oportunidade para tematizar sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva; para operar com a ferramenta analítica da subjetivação; para problematizar os efeitos da inclusão como verdade na docência na escola dita inclusiva.

“Mas então eu não pensava isso. Pela primeira vez na vida estava sem saída; ao menos em linha reta ela não existia; em linha reta diante de mim estava o caixote, cada tábuia firmemente ajustada à outra. É verdade que por entre as tábuas havia uma fresta que ia de lado a lado e, quando a descobri. Saudei-a com o uivo bem-aventurado do animal irracional, mas nem de longe essa fresta bastava para deixar o rabo passar e mesmo com toda a força de um macaco ela não podia ser alargada. (...) Não, liberdade eu não queria. Apenas uma saída; à direita, à esquerda, para onde quer que fosse; eu não fazia outras exigências; a saída podia também ser apenas um engano; a exigência era pequena, o engano não seria maior. Ir em frente, ir em frente! Só não ficar parado com os braços levantados, comprimido contra a parede de um caixote” (KAFKA, 1994, p.60-61).

3 METAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PRÁTICAS ESCOLARES: DIAGNÓSTICO DO PRESENTE

Ao final do prefácio da *Genealogia da moral*, Friedrich Nietzsche, escreve: “é verdade que, para praticar a leitura como uma ‘arte’, é necessário, antes de mais nada, possuir uma faculdade hoje muito esquecida (por isso há de passar muito tempo antes dos meus escritos serem ‘legíveis’), uma faculdade que exige qualidades bovinas e não as de um homem moderno, ou seja, a ruminação ([1887?], p.20). Com isso, o filósofo incita o leitor, este que pode estar num tempo futuro pelos rasgos da legibilidade, a pensar o distanciamento do homem moderno, marcado pela pressa, pela racionalização de todos os processos vitais, pelo *tudo ao mesmo tempo agora*, e propõe rememorar a faculdade própria dos ruminantes: *Wiederkäuer*, ruminação. A arte da interpretação proposta pelo filósofo movimenta-se em direção à digestão bovina, às ações de regurgitação e remastigação incessantes e repetidas no tempo da vida.

Ao iniciar este capítulo, na companhia de Nietzsche, registro o meu desejo de uma leitura ruminante. Talvez, mais do que isso, de uma escrita ruminante, dessa leitura que se faz escrita, dessa escrita que se faz leitura, interminavelmente. Interminavelmente, na medida em que a própria vida, vida esta de pesquisadora em educação, coloca-se como atividade de invenção, envolvida com esse movimento, essa faculdade de ruminação. Encontrar-me, interessadamente, com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tomar o Atendimento Educacional Especializado na sua produtividade na escola contemporânea, perguntar pelas professoras de Educação Especial, perguntar pelas professoras das salas comuns/regulares, problematizar as práticas da escola dita inclusiva.

Ruminação, nesta pesquisa em educação, implica virar as costas a uma série de sufixos “ismos” que se situam na modernidade pedagógica, dentre eles, o essencialismo, o naturalismo, o universalismo, o profissionalismo, e, por isso, mesmo tomar para esta prática um campo de relações. Um campo de relações estratégicas. Um por estar perante outros campos possíveis. Campo de relações porque o poder está sempre “entre” forças móveis e múltiplas e, na medida em que está “entre”, o poder envolve a resistência. Estratégicas por operar na condução de condutas, por produzir a conduta governamentalizável. Não por acaso tomo essa explicação. Nem por acaso ela justifica-se. Na aula de 7 de março de 1979, em

Nascimento da biopolítica, Foucault (2008b, p. 258) mencionou que o poder trata de “um [campo] de relações que tem de ser analisado por inteiro, e o que propus chamar de governamentalidade, isto é, a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder”.

Considerando a governamentalidade como grade de análise de um campo de relações estratégicas, o exercício de ruminação, que se pretende neste capítulo e nos próximos, parte da articulação entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva na escola contemporânea, através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para mapear as metas educacionais, a formação de professoras e as práticas escolares nessa articulação e, no Capítulo 5, analisar o processo de modelização das professoras de Educação Especial e das professoras das salas comuns/regulares na escola contemporânea. Escola esta que possibilita o AEE aos alunos com deficiências – física, mental, sensorial ou múltipla; transtornos globais do desenvolvimento – em breve remodelados pela atualização no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM V, da Associação Americana de Psiquiatria; e altas habilidades/superdotação. E, ao possibilitar o AEE, oferece visibilidade às professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais ou nos demais espaços-tempos pedagógicos, e dizibilidade às práticas escolares ditas inclusivas⁵.

3.1 DAS METAS EDUCACIONAIS

*Si se piensa en la calidad de la educación de un país, es inevitable hacerlo en relación con la calidad de su profesorado. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas otorga al fortalecimiento de la profesión docente (OEI, 2010, p.74).*⁶

⁵ Optei por colocar em tamanho 12, itálico, recuo de parágrafo 1,25, espaço simples e com borda os fragmentos que colaboraram no exercício de problematização. Da mesma forma, preferi manter a versão original na língua espanhola nos fragmentos citados, com a tradução própria para língua portuguesa em nota de rodapé.

⁶ *Quando se pensa na qualidade da educação em um país, é inevitável a fazê-lo em relação à qualidade do seu professorado. Daí a prioridade que a grande maioria das reformas educacionais confere ao fortalecimento da profissão docente (OEI, 2010, p.74) [Tradução própria].*

El fortalecimiento de la profesión docente constituye, pues, unos de los ejes prioritarios de actuación de la OEI y tiene, en consecuencia, presencia destacada en el proyecto «Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios», a través de la meta general octava (OEI, 2010, p.136).⁷

A partir das 2021 - *Metas Educativas: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, ou simplesmente 2021 - *Metas Educativas*, documento de referência dos fragmentos acima, estabelece-se a relação imanente entre a qualidade da educação de um país e a qualidade do seu professorado, reforçando-se a profissão docente como um dos eixos prioritários da atuação da OEI e do conjunto de metas presentes no documento referência que, na oitava meta, dedica-se exclusivamente ao fortalecimento da profissão docente. Recorre-se, inclusive, no documento referência, à autora Alba Martínez para resumir graficamente essa relação indissolúvel, sem diferenciação entre o dentro e o fora, através da fita de Möbius (uma fita colada nas duas extremidades, após dar uma meia volta em uma delas), relação esta tomada aqui como imanente. Com isso, lê-se, nas metas específicas 20 e 21 da oitava meta, o fortalecimento da profissão docente como as melhorias na formação inicial das professoras e o favorecimento da formação continuada para essas professoras em prol do desenvolvimento profissional docente.

Neste momento, não por acaso tomo esse documento referência. Nem por acaso ele justifica-se. Empenhar-se com o diagnóstico do presente para uma possível história do presente foi o movimento que provocou o estudo desse projeto coletivo. O diagnóstico do presente envolvido com as *Experiências Educativas Inclusivas*, publicação do Ministério da Educação e da, naquele momento, Secretaria de Educação Especial, em 2007, e derivado do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; o *Prêmio Experiências Educativas Inclusivas – A escola aprendendo com as diferenças*, parceria entre os Ministérios da Educação, no Brasil através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a OEI e a Fundação Mapfre; e o *Observatório Diversa*. As relações de proximidade e produtividade entre essas publicações nacionais e o documento de referência dos países ibero-americanos tornou possível pesquisar, nos sites dos

⁷ *O fortalecimento da profissão docente constitui, portanto, uma das prioridades da atuação da OEI e tem, em consequência, forte presença nas "Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração do Bicenténario" projeto através o objetivo geral oitavo (OEI, 2010, p.136) [Tradução própria].*

referidos organismo, órgão e comissão internacionais, os emaranhados da educação que queremos para a geração dos bicentenários.

El objetivo final es lograr a lo largo del próximo decenio una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social. Pero estos objetivos no serían suficientes si no se incluyeran otros dos, que completan el carácter específico del proyecto: la necesaria participación social y el compromiso solidario de los países con mayores recursos para contribuir al logro de las metas de aquellas naciones con menos posibilidades (OEI, 2010, p. 16).⁸

A educação, como processo de interação capaz de conduzir os sujeitos no processo civilizador da humanidade, uma vez que, ao modificar condições intelectuais, físicas e morais, forma, deforma e transforma os sujeitos para a vida social, constitui-se como estratégia fundamental para avançar na coesão e na inclusão social neste documento referência. E, uma vez estratégia, torna-se a condição do compromisso solidário financeiro, mas também técnico, entre os países ibero-americanos que objetivam todos os alunos na escola, em maior tempo de escolarização, com uma oferta de qualidade reconhecida, equitativa e inclusiva. A educação, nesse contexto, não ocorre em qualquer lugar ou em qualquer tempo. A escola, essa maquinaria específica para normalização – contínua, permanente – dos sujeitos, como lembram Alvarez-Uria e Varela (1992), com “sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem-definido (...)”, conforme referenciou Foucault (1995, p. 241) para tratar do bloco capacidade-comunicação-poder, ocupa o lugar e o tempo privilegiados nas ações educacionais nesses países, em detrimento de outras formas de experiências educacionais.

⁸ *O objetivo final é alcançar ao longo da próxima década uma educação que fornece uma resposta satisfatória às demandas sociais urgentes: conseguir mais alunos a estudar por mais tempo, com uma oferta de reconhecida qualidade, equitativa e inclusiva e participar na grande maioria instituições e setores da sociedade. Existe, portanto, o convencimento de que a educação é a estratégia fundamental para o avanço da coesão e da inclusão social. Mas estes objetivos não seriam suficientes se não se incluírem outros dois, que completam a natureza específica do projeto: a necessária participação social e o compromisso conjunto dos países com mais recursos para contribuir para a realização dos objetivos dessas nações com menos possibilidades (OEI, 2010, p. 16) [Tradução própria].*

Em consonância com essa escolarização massificadora, com um conjunto de metas e estratégias ditas coletivas, o *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*, no Brasil, postulou a Meta 4, que trata da universalização do acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado aos sujeitos da Educação Especial dos quatro aos dezessete anos de idade. Tendo como indicador a porcentagem desses sujeitos com matrícula na rede regular de ensino, a Meta 4 contempla 19 estratégias. Para monitoramento dessas metas e das estratégias, entre as demais do PNE, foi criado o *Observatório do PNE*. Por uma questão didática, agrupei as estratégias em torno de assuntos comuns, sendo que, neste momento, mostro esse agrupamento, e, em seguida, problematizo essas estratégias, inclusive, através dos registros disponíveis no *Observatório do PNE*.

Tabela 7 – Estratégias da Meta 4 do PNE

Assunto	Estratégia
Matrícula	4.1, 4.8 e 4.9
Demanda de crianças com 0 a 3 anos de idade	4.2
Professoras e demais profissionais da educação	4.3, 4.13 e 4.16
Modalidades de Atendimento	4.4 e 4.5
Aprendizagem/Permanência	4.6, 4.7 e 4.10
Intersetorialidade	4.11 e 4.12
Parcerias	4.17, 4.18 e 4.19
Acompanhamento/Avaliação	4.14 e 4.15

Em relação à Meta 4 do PNE, não se trata meramente da organicidade da educação nacional através da instituição de um Sistema Nacional de Educação, mas de um Sistema Educacional Inclusivo. A inclusão dessa expressão na Meta 4 pelo Senado foi mencionado por alguns organismos, como podemos observar no artigo de análise *Plano Nacional de Educação: avanços, desafios e um olhar sobre a educação inclusiva*, de Luiz Henrique de Paula Conceição, do Instituto Rodrigo Mendes, publicado no *Observatório do PNE*, em 26/06/2014, e reserva um desafio:

Essa versão é muito próxima à aprovada na Câmara anteriormente (2012), porém existem alguns ajustes de organização do texto e o acréscimo da expressão “sistema educacional inclusivo” que foi feito quando da passagem do PNE pelo Senado. Essa expressão foi retirada da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e a considero um avanço, pois uma lei infraconstitucional deve se espelhar na nossa Carta Magna³. Importante notar que o significado dessa expressão ainda não está claramente definido. Portanto, entre outros debates que ocorrerão nos próximos meses e anos, haverá a pauta: qual é a concepção de educação inclusiva que adotaremos? (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014).

O Sistema Educacional Inclusivo impera que, para além da matrícula, os municípios, os Estados e o Distrito Federal devam promover a matrícula, a aprendizagem, a participação e a permanência dos sujeitos da Educação Especial na escola e nos demais espaços-tempos sociais. A adoção futura de uma concepção de Educação Inclusiva pressupõe o desenvolvimento de ações aos sujeitos da Educação Especial na escola. Nessa Meta 4 e no artigo de análise em questão, a Educação Inclusiva constitui-se como sinônimo da Educação Especial. Contudo, nesta Tese, defende-se a articulação entre ambas, e não sua sinonímia. Enquanto a Educação Inclusiva visa dar mobilidade aos sujeitos nos diversos espaços-tempos sociais, sujeitos estes nas condições de deficiência, pretos, pardos, indígenas, homossexuais, sofrimento psíquico, surdez, vulnerabilidade social, etc., a Educação Especial volta-se exclusivamente aos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Desconfia-se, então, da nomenclatura “Educação Especial/Inclusiva” que resume o conjunto das 19 estratégias, e que está discursivamente presente na opinião de uma Professora do Rio de Janeiro veiculada, em 04/04/2015, no *Observatório do PNE*.

O desafio para a educação inclusiva é verdadeiramente contar com profissionais especializados, como TO's, fonos e psicólogos, para promover a inclusão dessas crianças efetivamente. Isso é solução emergencial! Depois adotar o modelo de clínica-escola, onde o atendimento da criança é prestado dentro do espaço escolar para diminuir os ecos entre educação e saúde (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2015).

A solução emergencial está na atuação de profissionais especializados responsáveis não apenas pelos sujeitos da Educação Especial, mas por outros sujeitos que necessitem de terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos. O modelo clínica-escola num estágio posterior faria, com a atuação desses profissionais, a relação entre educação e saúde. Como se, na atuação desses

profissionais especializados, todas as situações de não-aprendizagem dos sujeitos da Educação Especial e de outros sujeitos estivessem resolvidas. Como se, através do modelo clínica-escola, historicamente presente nas ações de higienização, profilaxia e medicalização no nosso país, vigorasse situações de aprendizagem nas escolas inclusivas. Repercute-se, nessa opinião, a genérica nomenclatura “Educação Especial/Inclusiva”, e por esta generalidade, são provisoriamente apagadas dessa solução emergencial, em prol das parcerias, um dos grupos de professoras responsáveis pela inclusão dos sujeitos da Educação Especial na escola, ou seja, as professoras de Educação Especial.

Neste e outros relatos, o desenvolvimento de ações aos sujeitos da Educação Especial ocorre na própria escola inclusiva. No movimento de tornar esta escola o único lugar de aprendizagem e desenvolvimento formal desses sujeitos, com a oferta do AEE para complementar a formação dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, e suplementar a formação dos alunos com altas habilidades/superdotação, a escola inclusiva limitou as intervenções em outros espaços-tempos como as instituições especializadas e as escolas especiais. A diminuição de matrículas nestas modalidades da Educação Especial foi consoante à redução de financiamento nesses espaços-tempos em prol da inclusão obrigatória desses sujeitos nas escolas inclusivas. Acompanhemos dois fragmentos retirados, respectivamente, do artigo de análise *Avanços e desafios na inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas redes regulares de ensino*, por Mais diferenças, em 31/10/2013, e da opinião de uma professora de Dianópolis/Tocantins, em 02/04/2014, ambos publicados no *Observatório do PNE*.

Não são pequenos nem desprezíveis, entretanto, os desafios para a inclusão educacional dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas redes regulares de ensino, tal como prevê a Convenção da ONU e a Política Nacional. Décadas de escolas e classes especiais, que promoveram educação segregada, criaram e reforçaram resistências tanto no interior das escolas e redes quanto em grupos sociais mais amplos. Além disso, em torno do atendimento em escolas especiais se constituíram grupos de pressão e interesse que, por meio de estratégias diversas, criam dificuldades para a plena realização da educação inclusiva nos moldes definidos pela Convenção da ONU e pela Política Nacional do MEC (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013).

Fui Presidente da Apae e percebo que seria maravilhoso se todos tivessem acesso, só que infelizmente o ensino regular não está preparado para receber esse alunado, e os pais tem o direito de escolher onde seus filhos devem estudar. É preciso dar condições as escolas, elas não tem o professor auxiliar, uma sala com 25 a 30 alunos como o professor vai dar a atenção necessário a esse aluno com necessidades educacionais especiais? (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2015).

No primeiro fragmento, de um lado, surgem as escolas inclusivas que, como o próprio nome garante, tornam-se os espaços-tempos da inclusão; do outro lado, estão as escolas e as classes especiais, responsabilizadas pela segregação dos alunos da Educação Especial. Na inclusão não ocorre exclusão, e vice-versa. Inclui-se na escola inclusiva, excluem-se nas demais modalidades da Educação Especial. Ao contrário desse movimento de tomar a inclusão como distante ou oposta ao processo de exclusão, prefiro, como disse anteriormente, junto com autores como Pinto (1999), Lunardi (2001), Veiga-Neto (2001, 2008), Lopes e Veiga-Neto (2007), Lopes (2009), Lobo (2008), Hermes (2012), produzir discursivamente a inclusão num movimento de composição com a exclusão – inclusão/exclusão, in/exclusão – nos jogos que produzem sujeitos incluídos, sujeitos excluídos em gradientes diferentes de inclusão. Dito de outra maneira, trata-se de tramar a inclusão/exclusão como um movimento em posições cada vez menores.

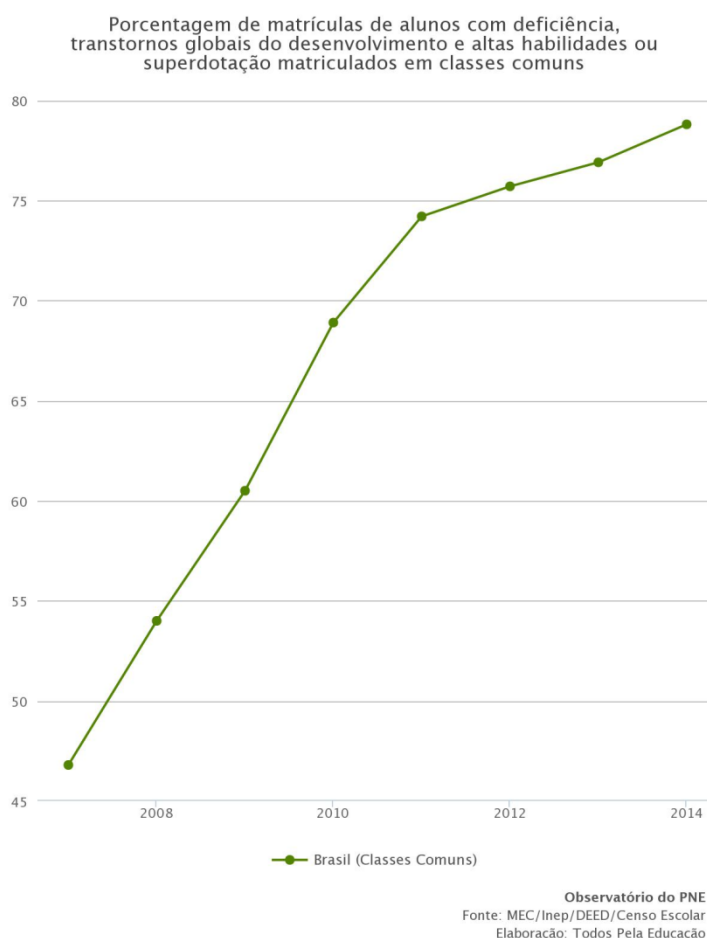
Dessa forma, o segundo fragmento, justamente por derivar de uma atuação em instituição especializada, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), mostra os perigos de uma inclusão excludente. Não se trata de negar o acesso, mas de voltar-se às condições de permanência. Número de alunos na turma, falta de professor auxiliar – leia-se professora de Educação Especial –, processo de aprendizagem e desenvolvimento diferenciado dos alunos da Educação Especial, entre outros, são fatores que perturbam os sossegos da escola inclusiva. Não se trata de relatar as modalidades da Educação Especial em contrariedade à escola inclusiva, mas de resistir a contínua proliferação de discursos que enaltecem a escola inclusiva como único lugar de aprendizagem, e desmerecem a historicidade dessas práticas de Educação Especial, que por não serem melhores ou piores que outras, construíram alternativas em prol da institucionalização e da escolarização desses sujeitos.

Mais do que estratégia da Meta 4, a matrícula na escola inclusiva regula a implementação do PNE no Brasil, por torna-se um indicador principal e auxiliar dessa Meta. Os alunos da Educação Especial precisam estar juntos com os demais

alunos nas escolas inclusivas. A estratégia 4.8 trata da garantia da oferta da Educação Inclusiva, por meio da articulação entre o ensino regular e o AEE, de modo que, sendo a inclusão escolar obrigatória, está vedado o cancelamento ou a negação da matrícula por motivo de deficiência. Todo e qualquer sujeito entre quatro e dezessete anos, obrigatoriamente, deve estar na escola. Para tal, a estratégia 4.9, trata do acompanhamento e do monitoramento do acesso à escola e ao AEE, também da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos da Educação Especial beneficiários de programas de transferência de renda, envolvendo, além das famílias, órgãos públicos de assistência social, saúde, proteção.

Para garantir essas estratégias 4.8 e 4.9, a estratégia 4.1 trata da contabilização da matrícula dos alunos do AEE, via repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), conforme prevê o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, somadas às matrículas na Educação Básica, sendo que o AEE exerce função complementar e/ou suplementar à escolarização regular. Além disso, o Programa BPC na Escola, programa este de acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência na escola dos sujeitos com deficiência beneficiários do Benefício da Prestação Continuada (BPC) da Assistência Social, tem como foco prioritário os sujeitos com até 18 anos de idade, ou seja, em processo de escolarização. Este Programa foi instituído pela Portaria Interministerial MDS/MEC/MS/SDH nº 18, de 24 de abril de 2007, e conta com a ação conjunta, intersetorial, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do MEC, do Ministério da Saúde (MS) e da Secretaria de Direitos Humanos (SDH) da Presidência da República.

Gráfico 1 – Crescimento da porcentagem de matrículas de alunos da Educação Especial incluídos em classes comuns



As matrículas de alunos da Educação Especial nas classes comuns, desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva até o ano de 2014, cresceram consideravelmente. Claro, esse crescimento tem relação com o financiamento destinado para promoção dessas escolas, desde o financiamento de cursos de formação continuada em AEE e Educação Inclusiva até o financiamento para matrículas duplas desses alunos em salas de recursos multifuncionais e salas comuns/regulares, bem como pelo acompanhamento e pelo monitoramento permanentes do Programa BPC na Escola. Com 78,8% das matrículas em classes comuns no ano de 2014, o cálculo do MEC/Inep/DEED/Censo Escolar contabiliza matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nessas salas comuns/regulares, e desconsidera neste cálculo alunos com matrículas em classes especiais devido ao movimento da inclusão obrigatória nessas escolas.

Dessa forma, a escola inclusiva ocupa esse espaço-tempo privilegiado, esse potencial de massificação, não porque a escola continue inabalável. O próprio estado de crise manifesta-se nas professoras que reclamam pelas condições de trabalho e pelos seus salários, nos alunos que não aprendem ou não desejam aprender as coisas da escola, nos conhecimentos que parecem descompassados em relação ao mundo da vida, na rotina de avaliação micro e macroescolar que mostram índices cada vez mais deficitários, entre outros. E sim porque, ao fim e ao cabo, a escola consolidou-se como o espaço-tempo obrigatório para construção, produção ou transmissão de conhecimentos a todos os sujeitos entre quatro e dezessete anos no nosso país. Então, a pergunta de Aquino (2013, p. 203) sobre o que seriam as práticas educacionais, e, nas vertentes incitadas pelo autor, inclui principalmente as escolares, “senão uma prova histórica do vigor da governamentalidade em seu aporte normalizador e, sobretudo, no que concerne à irreduzibilidade dos processos de subjetivação aí desencadeados?” faz sentido de ser trazida a este capítulo.

Na aula de 8 de fevereiro de 1978, na obra *Segurança, território e população*, o próprio Foucault (2008a, p. 156) esboça questões em torno do estudo da governamentalidade: “por que querer estudar esse domínio, no fim das contas, inconsistente, nebuloso, cingido por uma noção tão problemática e artificial quanto a de ‘governamentalidade’?”. E continua “por que querer abordá-lo através de uma noção que é plena e inteiramente obscura, a de ‘governamentalidade’? Por que atacar o forte e o denso como o fraco, o difuso e o lacunar?”. Então, traz como resposta o problema do Estado e da população, sob o prisma de três princípios metodológicos: princípio metodológico A, “passar por fora da instituição para substituí-la pelo ponto de vista global da tecnologia de poder” (2008a, p.157); princípio metodológico B, “substituir o ponto de vista interno da função pelo ponto de vista externo das estratégias e táticas” (2008a, p.158); princípio metodológico C, “apreender o movimento pelo qual se constituía através dessas tecnologias movediças um campo de verdade com objetos de saber” (2008a, p. 158).

Com isso, o sentido da prova histórica do vigor da governamentalidade ser trazida neste capítulo. A governamentalidade como grade de análise de relações de poder estratégicas vincula-se à forma política de poder que, desde o século XVI, desenvolveu-se nas sociedades ocidentais: o Estado. Mas, na aula de 15 de março de 1978, Foucault adverte não estar tomando esta noção como um Estado-coisa,

que se desenvolve a partir de si mesmo e impõe uma mecânica espontânea aos indivíduos. “O Estado é uma prática. O Estado não pode ser dissociado do conjunto das práticas que fizeram efetivamente que ele se tornasse uma maneira de governar, uma maneira de agir, uma maneira também de se relacionar com o governo (FOUCAULT, 2008a, p. 369). E, na condição de prática, o Estado tem como finalidade a população.

Diante desse quadro, retomo as questões esboçadas por Foucault em relação aos motivos tomar esse domínio para tratar da subjetivação nesta Tese. O documento referência, *2021 - Metas Educativas*, ao dizer-se projeto coletivo, postula ser de todos e de cada um, com um marco comum e com um perfil próprio de cada país do conjunto ibero-americano. Ao referenciar a ação de todos e de cada um, entre o jogo da cidade e o jogo do pastor, essas *2021 - Metas Educativas* tomam a forma de poder tanto totalizante quanto individualizante da prática de Estado. *La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* postula as ações em nível macro e micro a serem concretizadas pelos países, pelos países e por cada um de seus cidadãos. Ora, esse conjunto de metas, indicadores e níveis de sucesso não dependem apenas dos ministros de educação ibero-americanos ou dos chefes de Estado e de Governo, mas do compromisso solidário de professoras, famílias, instituições, universidades, empresas, organizações sociais, entre outros, afinal,

No es posible situar la educación ibero-americana en el nivel deseado a lo largo de una década sin la sensibilidad y el concurso de la gran mayoría de la población, especialmente de aquellos que tienen una mayor formación y responsabilidad (...) (OEI, 2010, p. 17).⁹

No nosso país, não apenas uma década, mas duas décadas projetadas no PNE para alcance, dentre outras metas, da universalização do acesso à Educação Básica e ao AEE num tempo certo de escolarização. Digo tempo certo, na medida em que este PNE define como condição obrigatória a escolarização dos quatro aos dezessete anos. Um tempo certo para infâncias e juventudes certas. E a Educação Especial? Eis que, para garantir a matrícula e a permanência dos seus sujeitos, a Educação Especial investe na intersetorialidade, ou seja, na articulação entre órgãos

⁹ *Não é possível localizar a educação ibero-americana no nível desejado a mais de uma década sem a sensibilidade e a concorrência para a grande maioria da população, especialmente àqueles que têm mais instrução e responsabilidade (...) (OEI, 2010, p. 17) [Tradução própria].*

e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, inclusive famílias, para garantir a continuidade do atendimento escolar para alunos com idade superior ao limite máximo de escolarização obrigatória, como na Educação de Jovens e Adultos; e, no trabalho interdisciplinar, para promoção de políticas públicas intersetoriais, conforme expõem as estratégias 4.12 e 4.11, respectivamente. Então, se o tempo certo não deu certo, garante-se a continuidade da escolarização pela intersetorialidade.

Digamos, não apenas da intersetorialidade, como também pelas parcerias. Nas estratégias 4.17, 4.18 e 4.19, a promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visam ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral; a oferta de formação continuada, recursos e serviços de acessibilidade, e a participação das famílias e da sociedade na construção de um Sistema Educacional Inclusivo. Essas parcerias ou práticas solidárias, cuja dependência não está apenas entre sujeitos como na virtude cristã da solidariedade, mas dos sujeitos em relação à própria prática governamental, ou ao contexto da inclusão como verdade, permitem, por uma medida de segurança, o gerenciamento do risco, na medida em que ampliam as ações próprias da escola, e produzem tudo e todos como alvos e efeitos da governamentalização do Estado.

Além do financiamento de caráter público, condição necessária, a décima meta do 2021 - *Metas Educativas* materializa a importância dos financiamentos cooperativos, que vão desde o Fundo de Cooperação Internacional até os Programas de Ação Compartilhados, cuja presença de organismos internacionais, os já conhecidos Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, e de empresas privadas, sob o prisma da responsabilidade social empresarial, tornam-se complementos daquele financiamento de caráter público. Essa grade de análise de um campo de relações estratégicas, a governamentalidade neoliberal, permite tratar dessa prática de Estado e do seu problema político, ou seja, a população, sob a égide de uma economia de mercado.

As práticas educacionais, em especial, as escolares colocam em cena a relação entre o jogo da cidade e o jogo do pastor, na medida em que têm como problema político a população. A população pobre, vulnerável; a população analfabeta absoluta, analfabeta funcionalmente; a população sem investimento em capital humano são alguns exemplos desse problema político em 2021 - *Metas*

Educativas. Mesmo tendo avanços nas políticas públicas e nas condições de vida na última década, como os investimentos nos serviços básicos de saúde, refletindo no aumento das taxas de natalidade e redução das taxas de mortalidade e desnutrição infantil, a pobreza e a desigualdade socioeconômica marcam os países ibero-americanos, e sintetizam sua heterogeneidade. No conjunto da pobreza e da vulnerabilidade, em situações e desafios ibero-americanos, restam as apostas na educação:

Los esfuerzos realizados en políticas públicas dirigidas a la educación son coherentes con el apelo central que ella cumple como eslabón del desarrollo. La educación y el empleo son reconocidos como ámbitos privilegiados de superación de los problemas sociales, operando como mecanismos de inclusión social, de reducción de desigualdades y de superación de la pobreza (OEI, 2010, p. 35).¹⁰

Outros documentos internacionais validam esse direito à educação como possibilidade de crescimento e progresso dos países, dentre eles, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada na ONU, em 1948, que em seu artigo 26º firma “Toda a pessoa tem direito à educação”; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfações das Necessidades Básicas de Aprendizagem, resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990, que entende que “a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (BRASIL, 1993, p.70). Justamente por posicionar-se no espaço-tempo escolar, a educação escolar volta-se prioritariamente à educação primária.

No Brasil, essa educação primária, especificamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, deve garantir as modalidades de atendimento educacional especializado aos sujeitos da Educação Especial, conforme a Meta 4. Na estratégia 4.4, o Atendimento Educacional Especializado nessas modalidades tem como objetivo complementar ou suplementar a formação desses alunos, de modo que essa complementação e/ou suplementação possa ocorrer nas salas de recursos

¹⁰ *Os esforços realizados em políticas públicas para a educação são coerentes com o apelo central que ela cumpre enquanto elo de desenvolvimento. Educação e emprego são reconhecidos como áreas privilegiadas de superação de problemas sociais, que atuam como mecanismos de inclusão social, de redução das desigualdades e de superação da pobreza (OEI, 2010, p. 35) [Tradução própria].*

multifuncionais, nas classes, escolas ou serviços especializados. Também, de acordo com a estratégia 4.5, dessas modalidades, a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais de diferentes áreas, serve para apoiar o trabalho das professoras da Educação Básica com esses alunos. Abaixo, dados do MEC/Inep/DEED/Censo Escolar disponíveis no *Observatório do PNE* sobre matrículas dos alunos da Educação Especial em turmas de Atendimento Educacional Especializado nos anos de 2009 a 2013.

Tabela 8 – Porcentagem de matrículas de alunos da Educação Especial em turmas de Atendimento Educacional Especializado

Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado

Alunos com necessidades especiais matriculados em turmas de AEE

Ano	Total do indicador	
2009	18,8%	124.306
2010	23,8%	166.162
2011	29,1%	219.134
2012	29,5%	241.309
2013	33,3%	280.203

Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Consoante com o crescimento considerável das matrículas de alunos da Educação Especial nas classes comuns, lembremos que tínhamos 78,8% no total em 2014, ocorreu a ampliação dessas matrículas em turmas de AEE, sendo que, nos anos de 2009 a 2013, o crescimento foi de 14,5%. Como a inclusão escolar tornou-se obrigatória para esses alunos, a medida tomada foi o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado para responsabilizar-se pelo público-alvo da Educação Especial seja nas salas de recursos multifuncionais no contraturno da escolarização, seja nos demais espaços-tempos dessa escola. Observemos, através das tabelas 03 a 06, a distribuição dos alunos da Educação Especial nas etapas da Educação Básica no período de 2007 a 2013.

Tabela 9 – Porcentagem de alunos da Educação Especial na Educação Infantil

Etapa / Educação Infantil

Ano	Classes Comuns		Classes Especiais		Escolas Exclusivas	
2007	27,6%	24.634	7,7%	6.822	64,7%	57.679
2008	29,6%	27.603	8,4%	7.802	62,1%	57.892
2009	36,1%	27.031	6,4%	4.753	57,5%	42.995
2010	49%	34.044	6,8%	4.743	44,1%	30.654
2011	62,4%	39.367	3,6%	2.274	34%	21.476
2012	68,4%	40.466	2,1%	1.225	29,5%	17.427
2013	71,7%	42.982	1,9%	1.125	26,4%	15.852

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Tabela 10 – Porcentagem de alunos da Educação Especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Etapa / Ensino Fundamental - anos iniciais						
Ano	Classes Comuns		Classes Especiais		Escolas Exclusivas	
2007	44,9%	174.107	16,2%	63.010	38,9%	150.705
2008	52,5%	212.169	14,4%	58.233	33,1%	133.764
2009	56,9%	206.325	11,9%	43.043	31,2%	113.225
2010	65%	256.280	8,9%	35.069	26,1%	102.713
2011	70%	293.639	7%	29.423	23%	96.687
2012	72,6%	314.477	5,8%	25.150	21,6%	93.709
2013	74%	320.725	5,6%	24.361	20,4%	88.214

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Tabela 11 – Porcentagem de alunos da Educação Especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Etapa / Ensino Fundamental - anos finais						
Ano	Classes Comuns		Classes Especiais		Escolas Exclusivas	
2007	86%	65.399	3,2%	2.448	10,8%	8.187
2008	89,4%	85.817	2,4%	2.259	8,2%	7.870
2009	93,8%	97.058	1,5%	1.537	4,7%	4.839
2010	96,1%	123.832	0,9%	1.131	3,1%	3.953
2011	96,2%	143.493	0,9%	1.291	3%	4.435
2012	97%	171.488	0,4%	744	2,6%	4.628
2013	97%	184.780	0,4%	848	2,6%	4.898

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Tabela 12 – Porcentagem de alunos da Educação Especial no Ensino Médio

Etapa / Ensino Médio						
Ano	Classes Comuns		Classes Especiais		Escolas Exclusivas	
2007	82,6%	13.306	1,9%	301	15,5%	2.505
2008	86,2%	17.344	1,7%	336	12,1%	2.432
2009	94,4%	21.465	0,9%	203	4,7%	1.060
2010	96,6%	27.695	0,7%	192	2,7%	780
2011	96,7%	33.138	1,3%	445	2%	695
2012	97,5%	42.499	0,5%	211	2%	879
2013	97,5%	47.356	0,6%	301	1,9%	932

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Nessas tabelas, a porcentagem de alunos da Educação Especial, crescente nas classes comuns e decrescente nas classes especiais e escolas exclusivas de 2007 a 2013, mostra a matrícula desses alunos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental em maior proporção do que o Ensino Médio. A título de comentário, escolas ditas exclusivas nesses dados são as escolas da Educação Especial que, assim como as classes especiais, foram muito presentes na escolarização desses sujeitos antes da publicação da Política Nacional de Educação Especial em vigor. De certa maneira, na Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, a Educação Especial pretendia apoiar o sistema de ensino regular para integração, preferencial, dos seus alunos nas escolas inclusivas. Por isso, coexistiam as salas comuns/ regulares junto com outras modalidades da

Educação Especial como atendimento domiciliar, classe especial, classe hospitalar, Centro Integrado de Educação Especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial e sala de recursos, atualmente, denominadas de salas de recursos multifuncionais. A partir da publicação de 2008, embora essas modalidades permaneçam presentes no panorama nacional, as salas comuns/regulares tornaram-se obrigatórias na escolarização desses sujeitos, em detrimento das escolas e classes especiais. No horizonte dessa obrigatoriedade, o aumento das matrículas em classes comuns e o decréscimo dessas matrículas nas classes especiais e nas escolas exclusivas, conforme dados do MEC/Inep/DEED/Censo Escolar.

Isso que, no documento referência *2021 - Metas Educativas*, chamamos de educação primária, ou seja, a escolarização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental cujos dados de matrícula observamos a pouco, constitui-se como a chave do futuro, enquanto que a educação secundária, denominada de Ensino Médio na atualidade, e a pós-secundária se responsabilizam pela formação do indivíduo trabalhador. A educação primária deve garantir uma das competências básicas durante o período de escolarização obrigatória: o aprender a aprender, proposto em *Educação, um tesouro a descobrir*, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, e retomado em *2021 - Metas Educativas* como pressuposto para continuar aprendendo e gestionando as aprendizagens ao longo da vida. Nesse contexto, o próprio analfabetismo vê-se categorizado em duas figuras: o analfabeto absoluto, aquele não lê e escreve, nem compreende um texto curto sobre sua vida cotidiana, e o analfabeto funcional, aquele incapaz de utilizar suas habilidades de leitura, escrita e cálculo na vida cotidiana, sendo ambas complicadoras ao aprender a aprender.

Si bien la pobreza y la vulnerabilidad pueden ser clasificadas como fenómenos externos al sistema educativo, tienen en él importantes causas y consecuencias. Un estudiante con un capital educativo depreciado tendrá muchas dificultades para la inserción laboral con sus consecuentes repercusiones a nivel de remuneraciones, siendo por ello la educación recibida un mecanismo clave para el acceso al bienestar de toda persona. Por otra parte, si se concibe la pobreza como una condición del entorno familiar, sus repercusiones se expresarán en la dificultad que los niños tendrán para acceder y progresar dentro del sistema educativo (OEI, 2010, p. 54).¹¹

¹¹ Se a pobreza e a vulnerabilidade podem ser classificadas como fenômenos externos ao sistema educacional, têm-se neste sistema educacional importantes causas e consequências. Um

As apostas na educação e nas escolas ocorrem na medida em que as práticas nesses espaços-tempos podem agregar capital educativo aos sujeitos. Capital educativo que, estando no nível do próprio indivíduo, mobiliza o aprender a aprender, e afasta esse sujeito da pobreza e da vulnerabilidade, tornando-o sujeito ativo e participante na sociedade. No fragmento acima, a materialidade da governamentalidade neoliberal presente em *2021 - Metas Educativas* e nas políticas educacionais desenvolvidas no nosso país na contemporaneidade. A governamentalidade neoliberal torna-se a grade de análise dessa economia de mercado que organiza e regula a prática do Estado, principalmente, seus processos de educação e escolarização. As traduções de modelos do neoliberalismo no contexto europeu têm sido uma prática nas pesquisas em educação, inclusive, naquela que produzi no Mestrado em Educação, quando me ocupei da governamentalidade neoliberal norte-americana. Considerando os riscos dessas traduções, interessa a esta Tese a noção de governamentalidade democrática explorada por Nildo Avelino (2011) e Silvio Gallo (2012, 2015). Esses filósofos brasileiros, aproximando-se da discussão proposta por Foucault, tecem argumentos para o surgimento da governamentalidade democrática no Brasil, consoante ao processo de redemocratização do país após o período da Ditadura Militar em 1985, que serão especificados no Capítulo 4.

Considerando as ações preventivas do Estado como um dos elementos da governamentalidade democrática citado por Gallo (2012) ou a cidadania como resultado de um aprendizado por Avelino (2011), resta ao conjunto de países ibero-americanos *invertir más e invertir mejor*. Outrossim, no Brasil, a estratégia 4.2 da Meta 4 do PNE visa promover a universalização do AEE à demanda de crianças de zero a três anos de idade, ou seja, àquelas crianças que não têm obrigação legal de estarem na escola inclusiva. A educação e a escolarização deixam de serem custos, e transformam-se em investimentos. Investimentos desde a tenra idade, para investir mais e investir melhor. Creio que este poderia ser um lema das atuais políticas de in/exclusão escolar voltadas à Educação Especial.

estudante com um capital educacional desvalorizado terá muitas dificuldades para a inserção no mercado de trabalho com as consequentes implicações em termos de remuneração, sendo assim, a educação recebida torna-se um mecanismo fundamental para o acesso ao bem-estar de toda pessoa. Por outro lado, se compreendermos a pobreza como uma condição do entorno familiar, suas implicações se expressarão na dificuldade das crianças em acessar e progredir no âmbito do sistema educacional (OEI, 2010, p.54) [Tradução própria].

Toda criança aprende: sejam quais forem as particularidades intelectuais, sensoriais e físicas do educando, é necessário partir da premissa de que todos têm potencial de aprender e ensinar. É papel da comunidade escolar desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a criação de vínculos afetivos, relações de troca e a aquisição de conhecimento (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013).

Esse fragmento pertence ao artigo de análise *Continuidade nos Avanços da Educação Inclusiva no Brasil*, publicado pelo Instituto Rodrigo Mendes, em 31/10/2013, no *Observatório do PNE*. A partir dele, a aprendizagem produz a criança ou o aluno como um sujeito de aprendizagem. Dito de outra maneira, trata-se de um sujeito que, diante de uma ambiente de mediação, torna-se capaz de aprender e de intervir neste meio. Por isso, não apenas os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental devam ser o foco das políticas de in/exclusão escolar, mas também as crianças de 0 a 3 anos de idade. Se até dado momento, discutíamos a estimulação precoce, agora tratamos da estimulação essencial na Educação Especial. Essa palavra estava presente na Política Nacional de Educação Especial de 1994 como “conjunto organizado de estímulos e treinamentos adequados. Oferecido nos primeiros anos de vida a crianças já identificadas como deficientes e àquelas de alto risco, de modo a lhes garantir uma evolução tão normal quanto possível” (BRASIL, 1994, p. 17-18), e permanece na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Quanto mais cedo o investimento em estimulação essencial, maior a chance de lograr sucesso no processo de escolarização.

Desse modo, o reencontro intencional com os princípios metodológicos citados por Foucault anteriormente. Na aula de 31 de janeiro de 1979, em *Nascimento da biopolítica*, Foucault (2008b, p. 106) explica “O Estado não é nada mais que o efeito móvel de um regime de governamentalidades múltiplas”. O Estado como prática deve ser interrogado, investigado pelas suas tecnologias de poder, pelas suas estratégias, pelas suas práticas, na medida em que essas tecnologias instauram campos de verdades e, estes, produzem objetos de saber. As políticas de in/exclusão escolar e a Educação Especial interessam, nesse sentido, porque operam o Atendimento Educacional Especializado e os demais espaços-tempos da escola contemporânea. As professoras de Educação Especial, as professoras das salas comuns/regulares e as práticas curriculares estão produzindo e sendo produzidas no contexto da inclusão como verdade do nosso espaço, do nosso

tempo. As práticas de governamentalidade, em especial a neoliberal democrática, são as que permitem compreender e problematizar esses efeitos de verdade na vida dos sujeitos.

Continua Foucault (2008b, p. 106) “Não se trata de arrancar do Estado o seu segredo, trata-se de passar para o lado de fora e interrogar o problema do Estado, de investigar o problema do Estado a partir das práticas de governamentalidade”. Eis que, nas 2021 - *Metas Educativas*, impera *La apuesta por la educación inclusiva* nesse campo de relações estratégicas. Essa aposta na educação inclusiva objetiva a aprendizagem de todos juntos na escola, e as condições para que essa aprendizagem ocorra no estar junto:

La inclusión educativa supone un proceso en el que hay que enfrentarse a desafíos continuos cuya correcta superación conduce, sin duda, a mejorar la calidad educativa para todos los alumnos. En este proceso es preciso defender los valores de equidad y de respeto a las diferencias para contribuir al cambio de actitudes y generar apoyo social; identificar y suprimir las barreras para el aprendizaje y la participación; crear oportunidades para que todos, en especial para que los grupos habitualmente excluidos se sientan reconocidos; capacitar a los profesores y cuidar sus condiciones de trabajo; favorecer la participación familiar, y crear un movimiento político y social que ayude a la inclusión educativa (OEI, 2010, p. 97-98).¹²

Ratifica-se, neste fragmento, a formação das professoras e o cuidado das suas condições de trabalho, como meios para que a Educação Inclusiva, a partir da superação de desafios, melhore a educação. As estratégias 4.3, 4.13 e 4.16 da Meta 4 do PNE acompanham esse fragmento. A estratégia 4.3 salienta a importância do fomento à formação continuada de professoras, ressaltando que se trata da formação continuada e não da inicial, um marco da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para AEE e Educação Inclusiva nas escolas urbanas, do campo, indígenas e nas comunidades quilombolas. Conforme opinião de uma professora de Poranga/Ceará publicada em 09/04/2014 no *Observatório do PNE*:

¹² *A Educação Inclusiva supõe um processo em que há de se enfrentar desafios contínuos cuja conclusão satisfatória conduz, sem dúvida, a melhorar a qualidade da educação para todos os alunos. Neste processo é necessário defender os valores da equidade e do respeito às diferenças para contribuir na mudança de atitudes e gerar apoio social; identificar e remover barreiras à aprendizagem e à participação; criar oportunidades para todos, especialmente para que os grupos geralmente excluídos se sintam reconhecidos; formar professores e cuidar de suas condições de trabalho; incentivar o envolvimento da família, e criar um movimento político e social que ajuda a inclusão educacional (OEI, 2010, p. 97-98) [Tradução própria].*

Bom, há cinco anos estou desenvolvendo o trabalho pedagógico na SRM da Escola a qual trabalho. Há cinco anos, acompanho alunos, pais e professores das salas regulares. Neste período desenvolvi encontros, participei de planejamento, orientei coordenadores, distribui materiais de formação....etc. Porém, o que me deixa ainda hoje angustiada é o discurso da não preparação para receber alunos com deficiência na escola regular. Acredito eu, que essa desculpa já está ultrapassada! O que verifico continuamente, é uma falta de vontade, comodismo, e desrespeito para com esses educandos. Mesmo depois de tanto tempo realizando este trabalho ainda encontro os mesmos colegas falando que não sabe, não estão preparados, que é difícil, etc (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014).

Com a massiva proliferação da formação continuada em AEE e Educação Inclusiva, talvez, possa concordar com a angústia frente ao discurso da não preparação. Mas, como bem lembrou a opinião da professora de Dianópolis/Tocantins, em 02/04/2014, um conjunto de condições das escolas inclusivas têm preocupado muitas professoras. A formação continuada em AEE e Educação Inclusiva, através de cursos que veiculam a informação, a opinião, a generalização, a rapidez e o pragmatismo na Educação Especial, as dificuldades em viabilizar a permanência com qualidade desses alunos na escola inclusiva, a ênfase nos conteúdos na matriz curricular das escolas e a impossibilidade de propostas alternativas de escolarização desses sujeitos são algumas dessas preocupações nos contextos de in/exclusão.

Demais professoras também são lembradas na estratégia 4.16, sendo que esta visa incentivar a inclusão de referenciais teóricos próprios da Educação Especial nos cursos de licenciatura, demais cursos de formação para profissionais da educação, e na pós-graduação. Destaco que, na UFSM, por conta do pioneirismo na formação de professoras de Educação Especial, esta estratégia tem sido desenvolvida pela maioria dos cursos de licenciatura, através de disciplinas como Fundamentos da Educação Especial, Libras, etc., ao longo dos anos. A estratégia 4.13 trata do apoio à ampliação das equipes de profissionais da educação, desde professoras de AEE, cujo crescimento do número de funções nas redes pública e privada de ensino pode ser visualizado na tabela 07, até profissionais de apoio ou auxiliares, intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professoras de Libras e professoras bilíngues. Essa estratégia, por sua vez, decorre do crescente número de matrículas dos alunos da Educação Especial na Educação Básica e, claro, na Educação Superior. Os diferentes profissionais, de certa forma, possibilitam garantias à matrícula, à aprendizagem, à participação e à permanência desses

alunos no processo de escolarização, que têm a sua disposição as modalidades de atendimento educacional especializado.

Tabela 13 – Número de funções docentes no Atendimento Educacional Especializado

Ano	Todas as redes	Pública	Privada
2009	14.939	11.512	3.452
2010	20.594	16.041	4.632
2011	26.888	21.903	5.103
2012	30.658	25.875	4.899
2013	37.183	29.312	8.144

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Novamente, posso retomar a fita de Möbius como resumo gráfico dessa relação imanente. Mas, no contexto dessa relação, na superfície topológica dessa fita, está o currículo relevante, pertinente e significativo. As características desse currículo são tomadas como peças centrais na definição de uma educação de qualidade. Particularmente, faço a leitura desse currículo na perspectiva anglo-saxônica, de base pragmática e utilitarista, não partindo da prescrição do ensino, próprio da didática, e sim da “organização do ensino como um conjunto de atividades ou experiências organizadas segundo as atividades e experiências que se espera que as crianças desenvolvam na sua vida adulta” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.219). Conforme o referenciado autor, esta característica distingue o currículo tanto da didática germânica, quanto da ciência da educação francófona, detalhadas na obra *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*.

De ese modo, un currículo que atienda a estas preguntas debe considerar los fines que le entrega la sociedad a la educación, y será relevante en la medida que promueva el aprendizaje de las competencias necesarias para participar plenamente en las diferentes esferas de la vida, afrontar las exigencias y desafíos de la sociedad, acceder a un empleo digno y desarrollar un proyecto de vida en relación con los otros (UNESCO/OREALC, 2008b) (OEI, 2010, p. 105).¹³

¹³ Assim, um currículo que aborda estas questões deve considerar os fins para os quais a sociedade dá à educação, e ser relevante na medida em que promove a aprendizagem das competências necessárias para participar plenamente nas várias esferas da vida, enfrentar as demandas e desafios da sociedade, ingressar num emprego decente e desenvolver um projeto de vida em relação aos outros (UNESCO / OREALC, 2008b) (OEI, 2010, p. 105) [Tradução própria].

La respuesta a la diversidad, por tanto, se resume como el «establecimiento de derechos básicos y principios que aseguren aprendizajes de calidad a lo largo de toda la vida y la participación de todos» (UNESCO/OREALC, 2008b) (OEI, 2010, p. 106).¹⁴

Ahora bien, si es importante elaborar este tipo de currículo, aún más es llevarlo a la práctica en las escuelas y en las aulas porque, como afirma Elena Martín (2009), quienes diseñan y desarrollan em último término el currículo son los docentes (OEI, 2010, p. 106).¹⁵

Quê? Para quê? Essas são as questões que remetem à relevância do currículo no primeiro extrato, currículo este que, para ser relevante na formação dos alunos, deve ocupar-se dos quatro pilares básicos da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Por quê? No segundo fragmento, a pertinência do currículo tem haver com a resposta dada à diversidade, reconhecendo as diferenças, e atendendo as especificidades de aprendizagens dos sujeitos escolares, de modo a promover a aprendizagem ao longo da vida e a participação social. Por fim, como deve ser um currículo significativo? Deve conectar-se aos interesses dos alunos e as suas formas de vida, promovendo a aprendizagem, e dando possibilidade de inovações como, por exemplo, as tecnologias da informação e da comunicação na sala de aula. A professora de Altamira/Pará, na opinião publicada em 09/04/2004 no *Observatório do PNE*, mostra a responsabilidade dos docentes na projeção e no desenvolvimento do currículo, haja vista que se relevância, pertinência e significação são peças centrais na educação de qualidade, o professor torna-se um meio indiscutível para tal.

Trabalho na sala de AEE desde 2005, sei que a inclusão é um desafio, porém concordo com Terezinha gomes nas suas colocações, percebo também que ainda a muito para se fazer, mais não podemos deixar de ter essa luz nos olhos de querer sempre mais, buscar, aprender e entender o outro. Pensar não na deficiência do meu aluno mas sim com que eficiência eu vou desenvolver o meu trabalho, até onde ele pode chegar, como qualquer outro ser. Acredito que o que deve ser feito é sim uma remontagem das nossas práticas pedagógicas, desde do momento do acolhimento até ao seu desenvolvimento. Com currículos flexivos adaptados a realidade de cada um (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014).

¹⁴ A resposta à diversidade, portanto, pode ser resumida como "estabelecer os direitos fundamentais e os princípios que garantem uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e a participação de todos" (UNESCO / OREALC, 2008b) (OEI, 2010, p. 106) [Tradução própria].

¹⁵ No entanto, se é importante elaborar este tipo de currículo, ainda mais é colocá-lo em prática nas escolas e nas aulas, porque, como afirma Elena Martín (2009), quem elabora e desenvolve, em última análise, o currículo são os professores (OEI, 2010, p. 106) [Tradução própria].

O currículo, melhor, as práticas curriculares relevantes, pertinentes e significativas na Educação Especial relacionam-se às estratégias 4.6, 4.7 e 4.10 proposta na Meta 4 do PNE. Na estratégia 4.6, temos a ampliação e a manutenção de programas suplementares voltados à acessibilidade nas instituições públicas, destacando-se adequação arquitetônica, transporte acessível, material didático próprio, recursos de Tecnologia Assistiva e identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação. Aos alunos surdos e com deficiência auditiva, na estratégia 4.7, está a garantia da oferta de educação bilíngue, sendo a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, e a Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas bilíngues e escolas inclusivas. Esta mesma estratégia estipula a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. Na estratégia 4.10, a Meta 4 propõe o fomento de pesquisas relativas às metodologias, aos materiais didáticos, aos equipamentos, aos recursos de Tecnologia Assistiva, e às condições de acessibilidade.

Não bastasse ser um direito, a educação inclusiva é uma resposta mais inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma educação melhor para todos (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2012).

No artigo de análise *A miopia do modelo segregador de ensino*, escrito por Rodrigo Hübner Mendes, do Instituto Rodrigo Mendes, em 12/04/2012, a Educação Inclusiva impera como garantia de uma educação melhor para todos. Mais do que direito, afirma o autor, diz respeito a uma resposta mais inteligente às demandas deste mundo. A miopia do modelo segregador do ensino envolve os movimentos de resistência – como o movimento apaeano e o movimento surdo – em prol da manutenção seja das instituições especializadas, seja das escolas especiais em meio a obrigatoriedade da inclusão escolar. Seriam estes movimentos míopes? Seria a resistência à obrigatoriedade de inclusão dos alunos da Educação Especial na escola comum/regular uma resposta mais burra às demandas de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos? Acredito que não, mas, novamente, como forma de monitorar a implementação dessas estratégias da Meta 4 do PNE, de uma meta que pretende universalizar o acesso à Educação Básica e ao AEE,

preferencialmente na rede regular de ensino, as estratégias 4.14 e 4.15 tratam, respectivamente, de definir indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão das instituições públicas e privadas; e promover a informação dos perfis do público-alvo da Educação Especial nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes.

As professoras de Educação Especial e as professoras das salas comuns/regulares, nestas o registro da especificidade da articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva, e as práticas da escola dita inclusiva são dois eixos desta pesquisa em educação que, por operarem em prol do capital educativo dos sujeitos da Educação Especial são prova histórica daquele vigor da governamentalidade citado anteriormente. Estão no jogo das práticas de normalização da escola contemporânea e, neste jogo, são alvos e efeitos de subjetivação no contexto da inclusão como verdade. A escola inclusiva efetiva-se, então, como uma maquinaria social, na qual as professoras compõem peças umas com as outras para promover a inclusão escolar. Nesse sentido, a noção de servidão maquínica pode ser interessante para problematizar o Sistema Educacional Inclusivo ou a escola dita inclusiva, na medida em que “(...) a servidão maquínica assimila uma multiplicidade de modos de subjetivação, uma multiplicidade de estados de consciência, uma multiplicidade de inconscientes, de realidades e modos de existência, de linguagens e sistemas semióticos” (LAZZARATO, 2014, p. 79-80), ou seja, os modos de subjetivação voltam-se a um objetivo comum, neste caso, a escola dita inclusiva.

Considerando isso, nesta seção, procurei mostrar um campo de relações estratégicas que produzem esses eixos nos meandros da governamentalidade neoliberal democrática, esta que mesmo não sendo a única, talvez seja a mais emaranhada na educação que queremos para a geração dos bicentenários. E, este campo de relações estratégicas não está situado na Educação Especial, pelo contrário, ele toma a Educação Especial, ora aqui, ora lá, para fazê-la trabalhar em prol de uma educação de qualidade, uma educação de qualidade sustentada pela tríade Educação, Ciência e Cultura. Esta seção não se constitui o fim da problematização neste capítulo, na medida em que leitura e escrita ruminantes são sempre possíveis de serem ensaiadas.

3.2 DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Meta 16 do PNE 2014-2024).

A formação inicial e a formação continuada podem ser entendidas como dimensões complementares, compostas, integrantes de um processo contínuo e permanente para tornar-se professora. Assim como na questão central das entrevistas narrativas com as professoras da Escola Estadual pesquisada, opto por “tornar-se professora” ao invés de “ser professora” para movimentar a gramática, a discursividade, a ordem presentes nesse processo contínuo e permanente de governo e autogoverno docente. Como escreve Sommer (2010, p. 29), “(...) tornar-se professor tem haver com a apropriação de certa gramática, a inscrição em certa discursividade, o dobrar-se a uma ordem que, supostamente, define, entre outras coisas, o modelo ideal de professor”. Considerando o conjunto de materiais elegidos para a analítica e outros materiais que se somam a esses para efetivar o exercício de problematização, interessa tensionar os investimentos massivos no processo de formação continuada, em detrimento dos ensejos de formação inicial na área da Educação Especial. De certo modo, esse interesse já moveu a escrita da minha Dissertação de Mestrado em Educação.

Esse modelo ideal de professora, que outrora decorria principalmente da formação inicial, nas últimas décadas, tem sido o foco da formação continuada das professoras, conforme sinaliza a Meta 16 do PNE vigente que, dentre outras estratégias, sinaliza a importância de “consolidar política nacional de formação de professores da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas”. Nota-se que a preocupação com a instituição de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica já estava posta pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, uma vez que, no seu Artigo 2º, inciso XI, colocava-se como princípio “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2009a). Inclusive, esse Decreto

postula como objetivo da Política Nacional instituída a formação para atendimento da Política Nacional de Educação Especial. E, nesse contexto, qualquer formação continuada das professoras poderia ocorrer por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

A Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, que instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, no mesmo movimento do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, reforça o apoio às ações de formação continuada das professoras através dessa Rede Nacional, constituída por Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Da mesma maneira, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, materialidade da minha Dissertação de Mestrado, congrega Instituições de Educação Superior Públicas para a formação continuada das professoras na Educação Especial. O Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial vigente prevê essa formação continuada para professoras atuarem nas salas de recursos multifuncionais e nas salas comuns/regulares, através de cursos de especialização ou aperfeiçoamento na modalidade à distância, que são ofertados pela Universidade Aberta do Brasil, e na modalidade presencial ou semipresencial, que são ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

Nesse contexto de formação continuada de professoras mediante cursos de aperfeiçoamento ofertados pela Universidade Aberta do Brasil, e da estratégia 16.2 do Plano Nacional de Educação citada anteriormente, interessada na consolidação da política nacional de formação de professores da Educação Básica, elejo um fragmento da Parte 1 da obra *Atendimento educacional especializado no Brasil: relatos da experiência profissional de professores e sua formação*. Essa obra deriva de um Curso de AEE, ofertado desde 2007 por uma Instituição de Educação Superior Pública do sul do nosso país, que conta com a atuação de um Coordenador do Curso, dos Professores/Pesquisadores e dos tutores a distância num ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Na 10ª edição no ano de 2014, esse Curso de AEE contava com 250 horas divididas em 11 módulos. Como subsídio teórico-prático dessa formação continuada proposta, há materiais didáticos como essa obra e as demais que serão utilizadas para problematização da formação continuada de professoras neste subcapítulo.

Muitos professores que realizaram o curso não têm a formação inicial na área da educação especial, mas a realização de cursos de aperfeiçoamento e, principalmente, o interesse/motivação pela área fizeram com que esses professores sejam hoje referência em seus locais de trabalho no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (SILUK, 2014, p. 22).

A partir da década de 90, em âmbito internacional, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e a Convenção de Guatemala, entre outros, disseminaram os propósitos das políticas de inclusão escolar voltadas à Educação Especial. Em nível nacional, a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, etc., fomentaram a garantia do direito à educação, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, colocava a Educação Especial como complementar ou suplementar à escola comum/regular, contudo, dependendo do nível de comprometimento dos seus alunos, este serviço poderia substituir o espaço-tempo regular. Nesse momento, à educadora especial, professora preferencialmente com formação inicial em Educação Especial, caberia o acompanhamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas portadoras de deficiência (física, sensorial ou intelectual), condutas típicas e altas habilidades, e a proposição ou não da inclusão desses alunos nas escolas comuns/regulares. Considerando a possibilidade, mediante o previsto no Artigo 4, inciso III, da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, “de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996), as professoras da Educação Básica deveriam estar preparadas para receber e trabalhar com a diversidade, nesta condição, os alunos da Educação Especial.

Ao mesmo tempo, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, configura o perfil das professoras capacitadas e o das professoras especializadas em relação à Educação Especial no contexto da escola comum/regular. As professoras capacitadas, mediante a proliferação de disciplinas sobre a Educação Especial e seu público-alvo destacada no parágrafo anterior e a extinção das habilitações, inclusive de Educação Especial, dos cursos de

Pedagogia, são aquelas atuantes nas salas comuns/regulares que comprovam, em sua formação em nível médio ou superior, os conteúdos da Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores descritos em seu artigo 18, parágrafo 1. As professoras especializadas são aquelas com formação inicial em Educação Especial ou uma de suas áreas, com complementação de estudos ou com pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, competentes para identificar as necessidades educacionais especiais e definir, implementar, liderar, apoiar o desenvolvimento de certas estratégias e trabalhar em equipe na escolarização desses alunos.

No contexto do Estado do Rio Grande do Sul, a formação de professoras especializadas na área da Educação Especial ocorreu, primeiramente, por meio de cursos de extensão para professoras de deficientes auditivos ofertados pela UFSM no ano de 1962. A audiocomunicação integrou o Curso de Pedagogia como habilitação específica dois anos após da oferta inicial desses cursos de extensão. A habilitação específica para deficientes mentais foi proposta em 1975, e esta se tornou licenciatura curta nos anos de 1977 e 1978. O Curso específico de Formação de Professores de Educação Especial – Licenciatura Plena – Habilitação em Deficientes Mentais foi ofertado em 1979, sendo que, esse mesmo Curso sofreu reformulação curricular em 1984, junto com a criação da Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação.

Essas propostas de formação de professoras permaneceram como matriz curricular vigente até o ano de 2004, quando foi proposto o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial – Licenciatura (diurno), que unificou as formações para trabalhar com alunos com deficiência mental e para trabalhar com alunos surdos (UFSM, 2004). No ano de 2005, foi ofertado o primeiro Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), sendo que, através deste, a UFSM foi autorizada a ofertar demais cursos da modalidade a distância pela Universidade Aberta do Brasil, bem como para implementar de uma Política Pública de Formação Continuada de Professores na área da Educação Especial, na modalidade a distância, na UFSM (UFSM, 2007). No ano de 2009, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), foi criado o Curso de Educação Especial – Licenciatura (noturno), voltados às condições de deficiência visual, surdocegueira, deficiência mental, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Contudo, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que condiciona a obrigatoriedade da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, essa figura de uma educadora especial, com formação inicial em Educação Especial prevista na Política Nacional de Educação Especial de 1994 e na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, passou a ser substituída por uma professora com qualquer formação em cursos de licenciatura que, tendo concluído um curso de especialização ou aperfeiçoamento em AEE, está considerada apta para trabalhar nas salas de recursos multifuncionais e demais espaços-tempos da escola dita inclusiva. Então, essa professora de Educação Especial e suas colegas das salas comuns/regulares são convidadas e mobilizadas para promover a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum/regular. No fragmento do Capítulo 1 da obra *Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica*, de Ana Cláudia Pavão Siluk e Sílvia de Oliveira Pavão,

O processo de educação inclusiva transformou a área educação especial. Essa última historicamente constituída pelo atendimento às pessoas com deficiência, e geralmente em espaços segregados que contribuíam para a discriminação e o preconceito. Com o processo de inclusão, os alunos com necessidades especiais são inseridos no sistema regular de ensino. Um processo que vem sendo discutido em nível internacional nas últimas décadas. Dessa tônica emerge a temática da formação de professores para a inclusão (SILUK, 2014, p. 17).

Sob a égide da perspectiva da Educação Inclusiva, a redução da Educação Especial enquanto área do conhecimento e, principalmente, a desvalorização das modalidades de atendimento educacional especializado, inclusive, das classes especiais, das escolas especiais e das instituições especializadas (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) como espaços-tempos que, pela acusação de terem segregado, não possam ser considerados inclusivos. Há, no mínimo, duas fragilidades desse argumento para sustentar a Educação Inclusiva como relacionada à formação de professoras. A premissa de que, pelos tradicionais paradigmas da segregação, da integração e da inclusão, a inclusão nas escolas comuns/regulares seria a melhor opção para os sujeitos da Educação Especial. O pressuposto, lamentável, de que somente na escola comum/regular temos efeitos inclusivos e, principalmente, que esses não correm o risco perverso da exclusão. Essas

fragilidades, contudo, não estão presente somente nesses materiais didáticos, mas também na pressão para fechamento das classes especiais e das escolas especiais no Estado do RS.

Considerando essa inclusão dos alunos da Educação Especial na escola dita inclusiva, a formação de professoras para a inclusão torna-se uma necessidade. Mas, não qualquer formação, e, sim, a formação continuada dessas professoras. Uma necessidade sustentada pelas Instituições Públicas de Educação Superior que, pertencentes à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, ofertam cursos de aperfeiçoamento/extensão e especialização às professoras da rede pública de ensino. Uma necessidade das escolas ditas inclusivas que precisam movimentar o princípio da inclusão nos seus espaços-tempos. Uma necessidade das próprias professoras, porque, afinal, nessa condição de tornar-se professora na escola inclusiva, elas precisam garantir efeitos inclusivos nas suas práticas pedagógicas. Dito de outra maneira, a inclusão torna-se o princípio para que essas professoras estejam e permaneçam na escola dita inclusiva. O suposto de que “não cabe mais discutir suas relevâncias”, relativo aos Cursos de AEE e à necessidade de formação continuada às professoras, fica marcado no seguinte fragmento do *Capítulo 1 – A Política e a implementação das salas de recursos multifuncionais: os materiais e as ações do Atendimento Educacional Especializado*, na obra *Atendimento educacional especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional*, de Ana Cláudia Pavão Siluk e Sílvia de Oliveira Pavão,

O Curso de AEE vem atender a demanda nacional da política de educação especial aliada à necessidade de formação continuada de professores da rede pública brasileira. Esses dois pontos estão presentes nos acordos internacionais (BRASIL, 1948, 1990, 1994, entre outros), dos quais o Brasil é signatário. Portanto, não cabe mais discutir suas relevâncias, haja vista a necessidade de constante processo de aprendizagem e busca de novos conhecimentos, decorrentes da contemporaneidade e dos direitos das pessoas com deficiência (SILUK; PAVÃO, 2015, p. 19).

De certa maneira, colocando todos os sujeitos, obrigatoriamente, no mesmo espaço-tempo de escolarização, a atual Política Nacional reforçou essa necessidade – absoluta, superior – de investir na formação continuada das professoras pelo viés do custo mínimo. Nesse sentido, cursos de aperfeiçoamento/extensão, como esses

que têm servido para esta problematização, são versáteis, na medida em que com, aproximadamente, 250 horas; um rol de intervenções sobre os sujeitos da Educação Especial; e um montante de alunos que, em dez edições, neste caso, dos Cursos de AEE de uma Instituição Federal de Educação Superior do sul do nosso país, formou mais de 9.200 profissionais. A informação, a opinião, a generalização, a rapidez e o pragmatismo do serviço da Educação Especial são marcas dessa formação continuada pelo viés do custo mínimo que, pela égide da perspectiva da Educação Inclusiva, supera fronteiras nacionais. E a inclusão como princípio das ações das professoras nas escolas comuns/regulares passa a ser a materialidade da formação continuada ofertada pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.

O AEE vem dando um novo “rosto” à educação brasileira, incluindo na rede de ensino todos os alunos, independente de sua condição física mental ou comportamental, pois já se conseguiu muito com as leis que amparam a inclusão desses alunos, agora o que nos falta é realmente pôr em prática e abraçar a causa de incluir esse aluno não só para que se torne mais um em sala de aula, mas que desenvolva todas as habilidades que estiverem ao seu alcance, sendo que, para isso, é necessário que a escola com toda sua equipe diretiva de professores e funcionários e a família se unam para que possa ter melhores resultados. Acredito que a verdadeira inclusão começa no momento que nós internalizamos essa ideia e tentamos colocar em prática da melhor forma possível. A busca de conhecimento é o primeiro passo para a melhoria da educação (SILUK, 2014, p. 105).

Dessa forma, o preparo para receber e trabalhar com a diversidade com a publicação da atual Política Nacional de Educação Especial, no meu entendimento, intensificou-se pela oferta do Atendimento Educacional Especializado na escola dita inclusiva e pela implantação das salas de recursos multifuncionais. Por isso, o *Relato 13 – Inclusão: uma ação que parte de todos*, de Dileane Fagundes de Oliveira, da Parte 2 da obra *Atendimento educacional especializado no Brasil: relatos da experiência profissional de professores e sua formação*, vislumbra o AEE como um “novo rosto” ao sistema educacional brasileiro para o qual a internalização da inclusão pelas professoras possibilita a prática dita inclusiva no contexto de escolarização.

Na medida em que todas as professoras de uma escola são tomadas como responsáveis pela inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial, embora eu entenda que isso ocorra, principalmente, pela ação de uma professora de Educação Especial, a Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, que define

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, e sustentada pelo *Parecer CNE/CP nº 02, de 09 de junho de 2015*, estabelece como princípio da formação de profissionais do magistério da Educação Básica, em seu artigo 3, parágrafo 5º, inciso II, que

a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015).

O reconhecimento e a valorização da diversidade servem de suporte às práticas de inclusão escolar atuais. No artigo “Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: Celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade!”, produzido por mim e pela minha orientadora, e publicado na Revista de Educação Especial da UFSM (2015), utilizamos como materialidade analítica a obra *Atendimento educacional especializado no Brasil: relatos da experiência profissional de professores e sua formação*. Através dela, problematizamos esse ímpeto de celebrar a diversidade, exaltar a tolerância, notabilizar o respeito e proclamar a solidariedade para, nas práticas escolares, tramar a diversidade em relação a uma identidade referencial e, por isso, naturalmente plural, sendo esta diversidade passível de intervenção pedagógica. Dito de outra maneira,

Esse reconhecimento e essa valorização fazem do sujeito da diversidade esse outro “desde sempre aí” ou “para sempre aí”, e da formação para a docência a maneira mais viável e retornável para o Estado Brasileiro garantir a gerência do risco dessa diversidade. Dito de outra maneira, parte-se do princípio de que esse outro exista como um a priori, e que as professoras devam reconhecê-lo na condição de outro e valorizar esse outro “desde sempre aí” ou “para sempre aí” no processo de escolarização (HERMES; LUNARDI-LAZZARIN, 2015, p. 537).

Essa diversidade, no material didático em questão, demonstra o movimento de uma pedagogia centrada na deficiência para uma pedagogia focada na diversificação. Aqui, refiro-me à pedagogia como esse conjunto de atividades

intencionais, sistematizadas que tem como finalidade a construção/produção no conhecimento no contexto escolar. A correção presente na pedagogia da deficiência não some, pelo contrário, parece ser atualizada pela pedagogia da diversificação que, valorizando o processo, torna-se permanentemente corretiva. Se antes a pedagogia da deficiência utilizava-se dessa condição para exercer a correção, agora, a pedagogia da diversificação elege o meio para, pela pluralidade natural aos modos de sociabilidade, tornar essa correção mais eficiente. Essa diversidade recorrente, discursivamente, na legislação vigente, nos programas de Governo, na formação continuada de professoras, nas propagandas midiáticas, nas práticas escolares, reforça a medida comum, o padrão de comparabilidade no jogo entre os ditos “normais” e o público-alvo da Educação Especial. E, sob o prisma do respeito, da tolerância e da solidariedade, proclamamos a pluralidade das escolas ditas inclusivas.

Nesse contexto, a diversidade faz emergir a noção de competência, desde a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 até a legislação vigente e aos materiais didáticos desses Cursos do AEE tomados neste subcapítulo, e essa noção de competência coloca a professora da Educação Básica na condição de sujeito que, a partir de certos conhecimentos, mobiliza um conjunto de habilidades para resolver uma situação-problema. Com isso, operacionaliza um perfil docente minimamente dinâmico, flexível e polivalente, na medida em que interessa, entre outras coisas, compreender os limites e as possibilidades da inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Juntamente à redefinição do público, entende-se que o profissional que atua no contexto do atendimento educacional especializado deve estar capacitado para trabalhar com as diferentes especificidades compreendidas nos três grupos de alunos. Para tal, tivemos e ainda temos o desencadeamento de programas e ações que envolvem a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e da formação continuada de professores para atuarem no Atendimento Educacional Especializado (SILUK; PAVÃO, 2015, p. 119).

Esse fragmento do *Capítulo 8 – Contornos de uma experiência de inclusão escolar: possíveis ações do Atendimento Educacional Especializado*, de Fabiane Romano de Souza Bridi, na obra *Atendimento educacional especializado: práticas*

pedagógicas na sala de recursos multifuncional, ratifica essa necessidade de capacitação das professoras, através dos cursos de formação continuada, para trabalhar pedagogicamente com o público-alvo da Educação Especial. Lembremos que a capacitação, na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, está vinculada ao perfil das professoras que, atuantes nas salas comuns/regulares, comprovam os conteúdos da Educação Especial, diferente do perfil das professoras especializadas. De modo geral, esse propósito de capacitação também faz parte das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura de formação inicial de professoras no nosso país, com a proliferação de disciplinas que versam sobre a Educação Especial e seu público-alvo, como, por exemplo, “Fundamentos da Educação Especial”, “Educação Especial – Fundamentos”, “Educação Especial: processos de inclusão”. Contudo, atualmente, esse propósito de capacitação está reforçado na oferta de formação continuada das professoras pelos Cursos de AEE:

O curso de Atendimento Educacional Especializado está organizado em dez módulos. Todos os módulos abordaram em geral, o Atendimento Educacional Especializado dentro de cada uma das categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Foram citados exemplos práticos de como, deve ser esse atendimento educacional especializado, bem como o quanto é importante estabelecer relações entre o professor, os pais, os alunos e a escola em um todo para que a inclusão educacional seja efetivada (SILUK; PAVÃO, 2014, p. 171).

Esse *Relato 24 – Aplicabilidade do Curso de AEE: o movimento da Educação Inclusiva*, de Cíntia Gomes de Oliveira, presente na Parte 2 da obra *Atendimento educacional especializado no Brasil: relatos da experiência profissional de professores e sua formação*, bem como a proliferação de disciplinas que versam sobre a Educação Especial e seu público-alvo nos cursos de licenciatura, oferecem-se como uma medida para conectar ou relacionar a Educação Especial, historicamente tomada como um subsistema da Educação Básica e Superior, à Educação Básica, de modo a, mesmo em caráter parcial e provisório, fomentar/promover a sua transversalidade, ainda mais nesses espaços-tempos de obrigatoriedade da inclusão escolar.

Países em desenvolvimento apresentam uma demanda relevante na formação de professores na área da educação inclusiva. O Brasil vem se destacando nesse cenário devido à implantação de uma política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizando recursos para a formação de professores, com vistas a efetivar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Em consequência dessas questões, o governo de Cabo Verde solicitou a realização de um projeto de cooperação técnica internacional, na área de formação de professores para atuação em educação especial (SILUK, 2012, p. 11).

Esse fragmento refere-se ao artigo 1 *O ensino a distância na formação de professores e o Convênio de Cooperação Internacional entre Brasil e Cabo Verde*, de Ana Cláudia Pavão Siluk, na obra *Formação de Professores para o atendimento educacional especializado: uma experiência em Cabo verde, África*. Destaca-se que, mencionando a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tal artigo situa a formação de professoras na área da Educação Inclusiva, e não da Educação Especial, como se aquela perspectiva de atuação da Educação Especial pudesse se garantir como área de conhecimento, ou, ainda, como se Educação Especial e Educação Inclusiva fossem a mesma coisa. E, justificando a carência de professoras com formação daquilo que eu entendo como área da Educação Especial, o Ministério da Educação de Cabo Verde, África, e o Ministério da Educação do Brasil organizaram um projeto de cooperação técnica internacional para implantar aquilo que aqui chamamos de salas de recursos multifuncionais e promover a formação continuada das professoras em Cursos de AEE sinônimos aos ofertados no nosso país, através dos Projetos Escola para Todos, Fase I e 2.

Ilustração 1 – Matriz curricular do Curso de AEE

<p>MÓDULO I – EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA EAD <i>Professora Ana Cláudia Pavão Siluk</i></p> <p>Apresenta conceitos, características e objetivos da EAD, bem como estratégias pedagógicas para a didática da educação a distância: interação professor e aluno, atividades desenvolvidas, formas de avaliação e reflexões acerca da aprendizagem autônoma e os desafios das tecnologias da informação e comunicação.</p>	<p>MÓDULO II – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) <i>Professoras: Marcia Doralina Alves e Tais Guareschi</i></p> <p>Explica o que é o Atendimento Educacional Especializado–AEE, quem é o público-alvo do AEE, descreve a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Também discute a formação do professor para atuar no AEE, suas atribuições e como deve ser a Sala de Recursos Multifuncionais. Ainda apresenta as principais legislações e políticas inclusivas.</p>
<p>MÓDULO III – TECNOLOGIA ASSISTIVA – TA: APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO <i>Professoras: Rita Bersch e Rosângela Machado</i></p> <p>Subsidiar os educadores e gestores das redes de ensino, sobretudo os professores que atuam no AEE, para a partir da realidade de suas redes, propor ações concretas de implementação da TA. Os temas tratados demonstram a viabilidade de acesso de uma criança ou jovem com deficiência a escola comum.</p>	<p>MÓDULO IV – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA <i>Professora: Amara Lúcia Holanda Tavares Battistel</i></p> <p>A deficiência necessariamente não está associada à dependência. É possível ter uma deficiência e ainda assim conquistar a autonomia e independência, uma vez que a participação social, o desempenho de tarefas e assunção de diferentes papéis, envolve muito mais que mobilidade, movimentos coordenados e habilidades funcionais.</p>
<p>MÓDULO V – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL <i>Professoras: Eliana da Costa Pereira de Menezes. Colaboradora: Renata Corcini Carvalho. Conteúdo Revisado por: Professora Maria Alcione Munhoz</i></p> <p>Tem como objetivos criar meios para que os professores em formação sejam capazes de identificar as potencialidades de aprendizagem que possuem os alunos com deficiência mental. Proporcionar situações de conhecimento teórico-prático, a fim de que os professores em formação sejam capazes de planejar atividades e produzir materiais para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dos alunos com deficiência mental.</p>	<p>MÓDULO VI – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO <i>Professora: Elizabet Dias de Sá</i></p> <p>Focaliza a condição visual de alunos cegos e com baixa visão no contexto escolar sem, no entanto explorar os aspectos anatômicos e fisiológicos do sistema visual ou a etiologia das diversas manifestações da deficiência visual. Apresenta, também, uma síntese das características e necessidades primordiais deste alunado, os recursos ópticos e não ópticos mais comuns, uma descrição do Sistema Braille, noções de orientação e mobilidade, alguns recursos tecnológicos e outros instrumentos indispensáveis para o acesso, aquisição e construção do conhecimento.</p>
<p>MÓDULO VII – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS <i>Professora: Melânia Melo Casarín.</i></p> <p>Discute o acesso aos conteúdos curriculares pelos surdos, trata dos aspectos relevantes acerca dos surdos e a acessibilidade bem como da aprendizagem da língua portuguesa.</p>	<p>MÓDULO VIII – A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR SURDOCEGUEIRA E DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS <i>Professoras: Ismênia; Carolina Mota Gomes Bosco; Sandra Regina Stanziani Higino Mesquita; Shirley Rodrigues Mala</i></p> <p>Apresenta ideias, práticas e vivências pedagógicas que contribuem para a inclusão de pessoas com deficiências múltiplas e outras com surdocegueira na escola comum. Ainda trata dos recursos que utilizados para que esses alunos participem das atividades nas escolas comuns, com seus colegas sem deficiências</p>
<p>MÓDULO IX – TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO <i>Professoras: Marcia Doralina Alves e Tais Guareschi.</i></p> <p>Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são descritos como sujeitos que apresentam alterações no desenvolvimento, comprometimento neuropsicomotor, nas relações sociais, na comunicação. Visa compreender estratégias para atuar com esses alunos no espaço da sala de aula, para além do diagnóstico que esses alunos são submetidos</p>	<p>MÓDULO X – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO <i>Professora: Nara Joyce Wellausen Vieira</i></p> <p>Visa conhecer os conceitos de inteligências e o de altas habilidades/superdotação; Aplicar os procedimentos para o desenvolvimento das habilidades dos alunos; Estudar para aplicar as modalidades e as alternativas de atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação; Desenvolver sugestões que ilustram o atendimento educacional especializado.</p>

(Fonte: SILUK, 2012, p. 19).

Como demonstra esse Quadro 01, pertencente ao *Artigo 1 – O ensino a distância na formação de professores e o Convênio de Cooperação Internacional entre Brasil e Cabo Verde*, de Ana Cláudia Pavão Siluk, na obra *Formação de Professores para o atendimento educacional especializado: uma experiência em Cabo Verde, África*, e demais as obras que tratam da formação continuada pelos Cursos de AEE referenciadas neste subcapítulo, há o emprego da noção, da lógica, ou melhor, da pedagogia das competências. Com esta pedagogia, trata-se de produzir a professora – seja ela uma professora de Educação Especial ou uma professora dos níveis da Educação Básica, seja ela uma professora capacitada ou uma professora especializada – competente, ou seja, capaz de mobilizar um conjunto de habilidades para promover o processo de ensino e aprendizagem de

modo exitoso. Por isso, embora existam módulos mais generalistas, como *Educação a Distância – EaD*, *Atendimento Educacional Especializado – AEE*, *Tecnologia Assistiva – TA: aplicações na Educação*, há aqueles módulos referente a cada condição de deficiência (física, mental, visual, surdocegueira, deficiência múltipla), surdez, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esse rol de conteúdos, sejam mais generalistas, sejam mais específicos do público-alvo da Educação Especial, também estão teoricamente desenvolvidos na obra *Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica* (SILUK, 2014), com a participação de várias professoras especializadas em Educação Especial. Conforme refere o *Artigo 1*, da referida obra,

A oferta das possibilidades de formação continuada por meio do ensino a distância, em conjunto com a política de educação inclusiva, faz reformular a educação especial no contexto da educação brasileira, sobretudo na educação a distância, pois se percebe professores preparados para a inclusão escolar são contingentes potenciais para incluir pessoas com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. A evolução e democratização da sociedade modificaram os conceitos de educação especial, enquanto área isolada no contexto escolar, e exigiram uma proposta de educação inclusiva. A criação de novos espaços sociais e de aprendizagem, que permitem conviver com a diversidade e com as diferenças, impulsionaram o processo de inclusão social e educacional. (...) O uso das tecnologias disponíveis promove e oferece oportunidade para as pessoas com necessidades educacionais especiais, a superar ou eliminar as barreiras impostas pelas diferenças, colocando, desse modo, a educação especial sob um novo enfoque, no contexto da educação brasileira e da educação a distância. O professor está à frente desse importante processo já iniciado (SILUK, 2014, p. 28).

Novamente, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva assume esse caráter transversal nos diferentes níveis, etapas e modalidades da Educação Básica e na Educação Superior. Para tal, embasadas inclusive no processo de democratização da sociedade brasileira, as autoras do artigo justificam que as professoras estão à frente desse processo já iniciado. Nem interessa se aqui no Brasil ou, como na obra anterior, na África. A inclusão escolar está na ordem do dia. As professoras são convidadas ou, melhor intimadas, para fazerem-se atuantes nessas práticas em prol da escola dita inclusiva. Mesmo que isso ocorra, a partir da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, por meio da informação, da opinião, da generalização, da rapidez e do pragmatismo do atual da formação continuada de professoras no nosso país. Além desses Cursos de AEE que trago para problematizar essa formação continuada, outros cursos de

aperfeiçoamento/extensão estão no páreo, de acordo com o *Relato 20 – Curso AEE: viabilizando o trabalho em equipe*, de Cecília Monsão Monteiro dos Santos, na obra *Atendimento educacional especializado no Brasil: relatos da experiência profissional de professores e sua formação*:

Na área da Educação Especial e da Educação Inclusiva fiz vários cursos, entre eles destaco:

- *Formação Continuada em Educação Inclusiva – 40h/a;*
- *Formação Continuada em Educ. Inclusiva – Tecnologia Assistiva – 40/horas;*
- *Curso de Orientações Básicas para o Funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais – 40/horas;*
- *Curso de Formação para Professores em Serviço de Informática na Educação Especial (6ª Edição /II Semestre) – UFRGS, 120/horas;*
- *Curso de Extensão em Atendimento Educacional Especializado- AEE, 220/horas.*
- *Curso de Inclusão e Mobilidade Reduzida – 20/ horas.*
- *Atualmente cursando:*
- *Formações LIBRAS -80/horas (presencial)*
- *Curso de Formação Continuada de Professores em Tecnologias de Informática e Comunicação Acessíveis -215/horas (TelEduc) (SILUK, 2014, p. 141-142).*

Cabe destacar que, nos moldes pelos quais a pedagogia das competências referenciou-se no âmbito internacional nas últimas décadas, e propagou-se nesses Cursos de AEE no contexto brasileiro, operacionalizou o saber-fazer. Evitando fazer um juízo de valor em torno desse saber-fazer, justamente pelo viés teórico-metodológico desta Tese, trata-se de sinalizar o caráter utilitarista presente nessa pedagogia e, com isso, desses perfis de formação que promovem um saber-fazer na deficiência, um saber-fazer nos transtornos globais do desenvolvimento, um saber-fazer nas altas habilidades/superdotação, etc. Há, nesse contexto, a metodotização do Atendimento Educacional Especializado na formação continuada em questão. Utilizo a expressão metodotização na medida em que os artigos, os capítulos e os relatos sobre o AEE das obras trazidas nesta problematização voltam-se, em sua grande maioria, ao como fazer na sala de recursos multifuncionais. Seguem, na sequência, dois fragmentos, sendo o primeiro retirado do *Capítulo 2*, de Priscila Turchiello, Sandra Suzana Maximowitz Silva e Taís Guareschi, na obra *Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica*, e o segundo da

Apresentação, por Ana Cláudia Pavão Siluk, da obra *Atendimento educacional especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional*:

No Atendimento Educacional Especializado de alunos com surdez o professor terá por finalidade o ensino da Língua Brasileira de Sinais (libras), o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, o ensino em libras, a produção e adequação de materiais didáticos e pedagógicos com base em imagens.

No Atendimento Educacional Especializado de alunos com cegueira, o professor da sala de recursos multifuncionais deverá ensinar o Sistema Braille e o uso de tecnologias de informação e comunicação acessíveis, disponibilizar materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (áudio-livro, livro digital acessível, textos em formato digital e materiais táteis), ensinar a técnica do soroban e trabalhar a orientação e mobilidade no contexto escolar. Além disso, o professor do AEE será o responsável pela transcrição de material em tinta para o Braille.

A partir do ingresso de um aluno com baixa visão na sala de recursos multifuncionais o professor do AEE deverá proporcionar (p. 46) o uso e o ensino de recursos ópticos e não ópticos, materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, materiais com contraste visual e ampliação de fontes, conforme as necessidades do aluno, entre outros recursos.

Caso um aluno com deficiência física venha frequentar a sala de recursos multifuncionais, o professor do AEE poderá, dependendo das necessidades específicas desse sujeito, utilizar recursos de comunicação alternativa e aumentativa (pranchas de comunicação e vocalizadores portáteis) que contemplem alternativas para os alunos que não possuem fala ou possuem uma fala de difícil compreensão. O professor deve avaliar, ainda, a necessidade de utilizar recurso de Tecnologia Assistiva como livros digitais, software para leitura, acesso ao computador por meio de ponteira de cabeça, acionadores, livros com caracteres ampliados, facilitadores de escrita, engrossadores de lápis, plano inclinado, tesoura adaptada, entre outros.

No Atendimento Educacional Especializado do aluno surdocego o professor irá avaliar quais recursos de comunicação poderão ser utilizados e ensinar o uso de Braille, Língua de Sinais, alfabeto digital, Braille tátil ou escrita na mão, conforme as necessidades específicas desse aluno. Além disso, o professor do AEE deverá disponibilizar materiais didáticos e pedagógicos acessíveis.

Para o atendimento na sala de recursos de alunos com deficiência intelectual o professor irá prever ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem de conceitos e de desenvolvimento. O professor do AEE deverá produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas desses alunos em sala de aula do ensino regular, promovendo sua interação escolar e social.

E ainda, no Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades/superdotação o professor deverá prever atividades de enriquecimento curricular articulando, com instituições de ensino superior, o desenvolvimento e a promoção da pesquisa, das artes, dos esportes, entre outras ações específicas (SILUK, 2014, p. 47).

O PROJETO DESTE LIVRO TEVE SUA ORIGEM em meados do mês de setembro do ano de 2011, quando coordenando o Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado na Universidade Federal de Santa Maria, ouvi atentamente a manifestação de muitos alunos que realizavam o curso. Eles perguntavam aos seus professores: mas como é que isso ocorre na prática? Estavam eles a se referir aos aspectos práticos do Atendimento Educacional Especializado (SILUK; PAVÃO, 2015, p. 08).

Em ambos os fragmentos, o como fazer nas salas de recursos multifuncionais tem importância nos Cursos de AEE. No conjunto dessas duas obras, há capítulos para cada uma das condições do público-alvo da Educação Especial, da mesma forma como está estruturada a matriz curricular que vimos antes, a saber: deficiência física, deficiência visual, surdez, deficiência mental, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isso, em certa medida, ocorre devido à crença de que conhecendo cada uma das condições e tendo modelos de intervenção as ações de inclusão escolar estariam garantidas. Nesse como fazer, portanto, os recursos têm certa centralidade nos modelos de intervenção propostos. Cada caso torna-se um caso e, diante de um caso, a intervenção pedagógica proposta permite antecipar, prever os limites e as possibilidades desses sujeitos da Educação Especial. Como se a existência de um manual fosse uma garantia às professoras das salas de recursos multifuncionais das situações de aprendizagem desse público-alvo.

Preocupa-me, nesse sentido, que com essa “hiper” ou “super” metodotização da formação continuada para o AEE, os fundamentos da prática pedagógica que se voltam ao sujeito e à situação de aprendizagem percam a utilidade que ainda deveria produzir efeitos nesse processo de tornar-se professora. Não que a suposta relação teoria e prática faça sentido para mim, também pelo viés teórico-metodológico desta Tese, mas por entende que as professoras torna-se professora justamente nessa relação com um outro sujeito que, pertencendo aos propósitos de aprendizagem da escola dita inclusiva, carregam suas histórias, suas expectativas, suas alegrias, suas tristezas, seus sonhos e, porque não dizer, suas singularidades. A singularidade provoca-me, neste contexto de formação inicial ou continuada das professoras, a produzir argumentos para quando “cada caso não é um caso”.

Conforme defendi no artigo derivado da palestra “Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: tensões”, proferida no dia 29 de maio de 2017, na Semana Acadêmica do Polo Universitário Santo Antônio, em Santo Antônio da

Patrulha, Estado do Rio Grande do Sul, quando “cada caso não é um caso” carrega um pouco dessa importância de olharmos, narrarmos, intervirmos e vivermos com os sujeitos da Educação Especial como sujeitos singulares. Significa, desse modo, abandonar ou superar qualquer perfil ou qualquer intervenção pedagógica que, sempre a priori, nos digam de quem se trata e o que fazer em cada caso. Quando “cada caso não é um caso” lembra que, assim como nós, os sujeitos da Educação Especial são de “carne e osso”, “gente como a gente”. E que, por isso, a intervenção pedagógica está no devir, nem desde sempre aí, nem para sempre aí.

Considerando isso, podemos nos aproximar da noção de aprendizagem desenvolvida por Biesta (2013). Para o autor, as teorias da aprendizagem, tanto individualistas quanto socioculturais, colocam a aprendizagem como aquisição, na medida em que o sujeito aprendente adquire algo externo a ele, toma posse desse algo externo, para pertencer a essa situação de aprendizagem. Na contramão dessas teorias, a aprendizagem como resposta pressupõe situar a reação, a resposta a uma pergunta como próprias do processo escolar ou educacional, uma vez que o outro que desafia, perturba chega até nós pela sua singularidade.

“Sou inclinado a acreditar que essa última concepção de aprendizagem é educacionalmente a forma mais significativa e importante, porque tem haver com as maneiras pelas quais nos tornamos presença como seres únicos, singulares” (BIESTA, 2013, p. 97). A singularidade torna-se interessante porque centralizamos nossas ações pedagógicas não no sujeito do desvio inferior ou superior à média, não no sujeito da falta ou do excesso, mas no sujeito que está aí, de “carne e osso”, “gente como a gente”. Nesse sentido, embora não apaguemos essas práticas de diagnóstico, identificação, caracterização, classificação, hierarquização e metodotização do público-alvo da Educação Especial, podemos superar tais práticas como princípios de nossa atuação, seja como professoras das salas comuns/regulares, seja como professoras de Educação Especial.

Processam-se, nesse conjunto de obras e fragmentos citados até o momento, alguns esboços da atual formação continuada de professores em AEE ou Educação Inclusiva. Com a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, esses cursos de formação continuada poderiam agregar, possibilitar às professoras da rede de ensino um saber-fazer em Educação Especial, principalmente, na medida em que a essas professoras em exercício, além da pedagogia das competências, seria somada a formação pela experiência, pela

prática. Então, além do saber-fazer, um saber-fazer experiente. Essa formação pela experiência, pela prática, justifica, no meu entendimento, a proposição de cursos de formação continuada como uma das dimensões desse processo contínuo e permanente de governo e autogoverno docente.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, a escola dita inclusiva tornou-se o lugar da aprendizagem e do desenvolvimento do público-alvo da Educação Especial, constituído pelos alunos com deficiência (física, sensorial ou mental), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, independente do nível de comprometimento, na medida em que o AEE, parte integrante do processo de escolarização na atual transversalidade da Educação Especial na Educação Básica e Superior, complementa ou suplementa a formação desses sujeitos. Acompanhando as orientações dessa Política Nacional, que materializa a obrigatoriedade da inclusão escolar desse público-alvo da Educação Especial, presenciamos a oferta do AEE nas escolas comuns/regulares/inclusivas e a implantação das salas de recursos multifuncionais, condições estas que promoveram a necessidade – absoluta e superior – e a efetivação da formação continuada das professoras ao êxito da inclusão escolar. Conforme sugere, respectivamente, o fragmento do Capítulo 10 da obra *Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica*, e o fragmento do Plano 10 da obra *Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado: uma experiência em Cabo Verde, África*:

Nesse sentido, esta proposta de curso de formação visa atender às demandas do processo de implementação da Política, que exige a reestruturação das práticas pedagógicas da educação especial e comum. (SILUK, 2014, p. 362)

Cada vez mais, o conceito de educação inclusiva impõe-se e, mundialmente, defendem-se mudanças no sistema educativo de forma a atender à diversidade dos alunos (SILUK, 2012, p. 82).

Por esses fragmentos que, de certa forma, congregam argumentos de outras autoridades, especialistas e professores, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a qualidade da educação brasileira ou estrangeira com o reconhecimento e a valorização da diversidade são possíveis mediante a formação das professoras, em especial, pela formação continuada das

professoras da Educação Básica. Essa formação, pelos investimentos recentes da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, entendida como “o conjunto de instituições públicas de educação superior ofertante de cursos de formação continuada para professores das redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009b, p. 20)”, ocorre pelos cursos de aperfeiçoamento, extensão ou especialização em AEE.

Com a pedagogia das competências e a formação pela experiência, pela prática, e reconhecendo a complexidade do jogo de forças implicada com a formação inicial e continuada de professoras em Educação Especial ou em Educação Inclusiva, materializo as ações – das políticas, das legislações, das expertises – sobre nós, professoras. O saber-fazer experiente, derivado dessa relação entre a pedagogia das competências e a formação pela experiência, pela prática, está inscrita na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e nas práticas escolares ditas inclusivas. Mais do que isso, está materializada na forma como as professoras das redes de ensino tomam para si e para seu coletivo a responsabilidade da inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, nesse ínterim, participam dos cursos de formação continuada no intuito de desenvolver esse saber-fazer experiente e contribuir com o sucesso da inclusão escolar.

Dessa maneira, neste subcapítulo, entendo a inclusão está inscrita numa racionalidade política neoliberal e que, por isso, produz efeitos na vida dos sujeitos, neste caso, institui-se como princípio que impera que as professoras estejam e permaneçam na escola dita inclusiva. Fazer esse movimento de desnaturalização ou desuniversalização vem ao encontro do que Foucault (2011) coloca como recusa dos universais. Recusar universais como inclusão, inclusão escolar, docência inclusiva. A inclusão constitui-se como princípio para tornar-se professora na escola contemporânea. Isso, tanto na Política Nacional de Educação Especial e legislação vigentes, quando nas obras dos Cursos de AEE, ocorre na medida em que a pedagogia da diversificação, como uma forma atualizada da pedagogia da deficiência, elege o meio – aqui a própria escola e os espaços-tempos de AEE - e, através da pluralidade natural aos modos de sociabilidade, produz essa correção mais eficiente. Nesse contexto, a metodotização do Atendimento Educacional Especializado presente na formação continuada em questão promete a inclusão escolar bem-sucedida, pois mostra como fazer na sala de recursos multifuncionais.

O modelo ideal de professora passa, a partir do que expressei até o momento, pela operação da gramática – os pretextos e os textos dos cursos de formação continuada; da discursividade – a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar; da ordem – a racionalidade política neoliberal, essas que possibilitam tornar-se professora de uma maneira e não de outra. A pedagogia das competências, a formação pela experiência/pela prática e a própria modalidade de educação a distância produzem, através da sujeição social, a docência inclusiva na escola contemporânea. Essas práticas de sujeição social equipam esses sujeitos com uma subjetividade individual, e mobilizam esses sujeitos a assumir determinados papéis e trabalhar em prol de um objetivo comum nas práticas escolares, educacionais ou sociais. Por isso, a inclusão como princípio, a pedagogia da diversificação e a metodotização do AEE foram trazidas para marcar esses movimentos em prol de um modelo ideal de professora na escola dita inclusiva. Seja nas políticas públicas, seja nos cursos de formação continuada em questão, existem articulações e propósitos muito tênues para subjetivar essas professoras do AEE ou das salas comuns/regulares.

3.3 DAS PRÁTICAS ESCOLARES

Foram indicados relatos que representam o processo de transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2007, p.15).

É importante ressaltar que a OEI define como boa prática uma atuação “situada”, ou seja, contextualizada, que adquire sentido e é viável a partir da realidade concreta, de condições estruturais que a fazem única e irreproduzível em sua essência (BRASIL, 2012, p. 03).

Os fragmentos acima foram extraídos, respectivamente, do artigo *Experiências educacionais inclusivas: refletindo o cotidiano escolar*, de Denise de Oliveira Alves e Kátia Aparecida Marangon Barbosa, na obra *Experiências Educacionais Inclusivas*, e do relato *O Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças*, pela diretora da OEI no Brasil, Ivana da Siqueira, no arquivo com divulgação dos resultados do *II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – A escola aprendendo com as diferenças*. Essas materialidades colocam em circulação o ideário do Sistema Educacional Inclusivo no nosso país. Esse ideário foi proposto na Declaração Mundial sobre Educação para

Todos – Satisfações das Necessidades Básicas de Aprendizagem, citada anteriormente, e foi ratificado pela atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A inclusão foi incorporada como um imperativo nesse conjunto de estruturas e ações que tem a responsabilidade de garantir o direito à educação e, especificamente, o direito à escolarização. Atualmente, tramita no Senado o Projeto de Lei nº 6.706 – C de 2006 do Senado Federal (Projeto de Lei Suplementar nº 180/2004 na Casa de Origem), que reforça o papel da educação regular inclusiva no nosso país.

Considerando que esse Sistema Educacional Inclusivo movimentava a lógica da matrícula, da aprendizagem, da participação e da permanência dos sujeitos da Educação Especial na escola e demais espaços-tempos sociais, trata-se de divulgar bem sucedidas práticas escolares, como explica a diretora da OEI no Brasil, organismo internacional governamental responsável pela publicação na Espanha do *2021 – Metas Educativas* e parceiro da promoção deste *II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas*. Dessa forma, nesta seção, pretendo dispor as regularidades discursivas que têm perpassado esses materiais, os estudos de caso e os relatos de experiência disponíveis no *Observatório Diversa*, e contextualizar a Escola Estadual elegida, após a qualificação do Projeto de Tese, para empenhar-se com o diagnóstico do presente e a história do presente da docência inclusiva nesta Tese.

O fomento está em divulgar as bem sucedidas práticas escolares que, de certa forma, oferecem materialidade ao Sistema Educacional Inclusivo. Os meios de comunicação de massa como, por exemplo, a internet e as revistas servem como mecanismo estratégico para produzir essa virtualidade. “A publicidade nada mais é do que um mundo possível (mesmo que tal mundo seja normatizado, formatado), uma dobra que envolve virtualidades” (LAZZARATO, 2006, p. 105). Como disse anteriormente, a governamentalidade neoliberal, pelas tecnologias de controle, produz uma sociedade de controle. Essa sociedade de controle torna-se capaz de movimentar a lógica empresarial no capitalismo contemporâneo. Neste caso, o no poder e da no política exercem-se na produção de públicos: públicos seduzidos pelo marketing; públicos capturados em sua atenção, em sua memória, em seus cérebros, em suas intelectualidades; públicos produzidos em outros modos de vida. Dito de outra maneira, no contexto desta Tese, públicos inclusivos.

Com a divulgação dos programas de educação inclusiva pelos meios de comunicação de massa, as pessoas com deficiência e os demais componentes da sociedade conseguiram vislumbrar o fato de que o potencial daquele que tem deficiência, vai além do que muitos imaginavam. Assim, a concepção de educação inclusiva entrou em nossas escolas, mostrando que veio para ficar, e está nos desafiando a proporcionar um ensino de qualidade (BRASIL, 2007, p. 149).

A Educação Inclusiva emerge como imperativo nas escolas contemporâneas. Como imperativo, a Educação Inclusiva naturaliza-se e universaliza-se nessas escolas, “mostrando que veio para ficar”, como expresso no fragmento acima retirado do artigo *Caminhos percorridos pela Educação Inclusiva em JI-Paraná/RO*, de Maria Cecília Corrêa de Souza Ribeiro e Lucimar Medeiros de Farias, na obra *Experiências Educacionais Inclusivas*. Portanto, torna-se impensável questionar seus princípios ou suspeitar das suas ações. A Educação Inclusiva mobiliza os direitos humanos, e sob a égide do direito, numa sociedade que controla os fluxos e os resultados dos empreendimentos individuais e coletivos, produz modos de vida. Nesse contexto, a Educação Inclusiva está para além do “estar dentro” e do “estar fora”. Os sujeitos estão incluídos em diferentes posições, em diversos gradientes, sendo que, não se pode “estar dentro” todo o tempo, e não se pode “estar fora” também. Dessa forma, utiliza-se da Educação Especial para adentrar e investir nesses espaços-tempos ditos inclusivos.

As estratégias inclusivas não podem apenas ser feitas na forma discursiva, mas na realização de experiências em que as possibilidades de cada um possam ser manifestadas. Assim, destacamos alguns princípios básicos para a efetivação da Inclusão:

- o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns;
- a frequência desses alunos a escolas próximas as suas casas;
- a aprendizagem conjunta, mesmo tendo objetivos e processos diferentes;
- um suporte técnico aos professores de classe comum, para que possam desenvolver formas criativas de atuação com as crianças com deficiência (BRASIL, 2007, p. 115).

Esses são alguns dos princípios, expostos no artigo *Práticas educacionais inclusivas em sala de aula no município de Caçador/SC*, de Cláudia Maria Bichoff, Michelle de Souza Santos e Sandra Elisa Muncinelli, na obra citada anteriormente, que implementam ações nas escolas contemporâneas, lembrando que esse investimento deriva da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. E esses princípios postulam-se como básicos, na medida em

que outros, como acessibilidade, formação de professoras, Tecnologia Assistiva, etc., são igualmente importantes para a inclusão escolar. O acesso, a frequência, sendo esta condicionada à oferta do Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais no contraturno de escolarização, e a aprendizagem garantem o ideário dessa educação que inclui. O suporte técnico soma-se a esses princípios de modo a promover a permanência dos sujeitos da Educação Especial na escola. No conjunto desses elementos, a promoção do Sistema Educacional Inclusivo. Este Sistema Educacional tem ou deveria ter como propósito a aprendizagem dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Contudo, nas práticas curriculares, acompanhamos o misto entre aprendizagem e socialização presente nas escolas brasileiras, sobrepondo-se, na maioria das vezes, esta em relação àquela.

Neste misto entre aprendizagem e socialização, temos alguns relatos, respectivamente, do artigo *Rompendo paradigmas da gestão escolar*, de Patrícia Cunha e Odilon Marciano da Mata, na obra *Experiências Educacionais Inclusivas*, e da primeira experiência colocada na Categoria I – Escolas públicas, com o título de *Leitura e escrita para todos*, de Claudecy Bispo dos Santos da Escola de ensino Fundamental em Tempo Integral, Arapiraca/AL. Esses relatos, de certa forma, mostram como os sujeitos da Educação Especial estão chegando às escolas, e como essas escolas operacionalizam ações para, no horizonte do Sistema Educacional Inclusivo, promover práticas inclusivas, sejam estas práticas voltadas à aprendizagem de conceitos cotidianos ou científicos, sejam estas práticas voltadas à socialização.

Estas crianças, ao chegarem à escola, quase sempre não falam, raramente mantêm o olhar, parecem não entender o que se diz a elas, não respondem às investidas de quem está à sua volta, choram, gritam, manifestam desconforto e insatisfação empurrando carteiras, não acompanham rituais escolares, algumas apresentam pouca autonomia, apresentam movimentos estereotipados...

A Secretaria Municipal de Educação, através do Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência, tem acompanhado cada percurso destes e de outros alunos. Através da aproximação e convívio com a turma e com os profissionais, no cotidiano da escola, os professores, em conjunto com o Núcleo, constroem as propostas para o trabalho na escola, para a superação das atitudes iniciais da criança, para a construção da rotina escolar, participação nas atividades e envolvimento da família.

Os resultados são surpreendentes! O envolvimento espontâneo das outras crianças e a diminuição das alterações de comportamento, com conseqüente aumento da capacidade de relacionar-se, chamam a atenção. Em todos os casos, após algum tempo, estas crianças passam a se apropriar dos rituais escolares, a conviver e a manifestar interesse nesta convivência com outras crianças (BRASIL, 2007, p. 123).

Todos os alunos com deficiência intelectual que estão sendo analisados durante o processo do projeto ainda não detêm o conhecimento acadêmico, mas alguns já conseguem fazer a leitura de mundo ao seu redor e identificar alguns códigos linguísticos (letras e números) (BRASIL, 2012, p. 09).

Nesse contexto, o princípio do convívio perpassa práticas escolares no intuito de modificar comportamentos, inculcar a rotina escolar, participar das atividades, conviver com os pares, as professoras, as famílias. Desde a vinda das missões jesuíticas em 1549 para o Brasil, nas ações militares em parceria com agências financiadoras norte-americanas, até hoje, existem certas garantias no processo de escolarização, “o complexo de medidas que mantêm a escola como única instituição que legitima a educação dos cidadãos, como instituição regulada e gerida pelo Estado” (CORRÊA, 2006, p. 30). Esse complexo de medidas envolve o controle sobre os espaços-tempos, os saberes, os corpos, através das leis próprias da instituição escolar, os horários, os planos de trabalho, as avaliações, entre outros. Somaria a essas garantias da escolarização uma espécie de cultura inclusiva, na medida em que, cada um de nós precisa movimentar o princípio da inclusão, e possibilitar o estar junto dos sujeitos da Educação Especial na escola. “A escola tem como ação fundamental a *uniformização da cultura*, condição essencial para a ação do Estado” (CORRÊA, 2000, p. 74).

Nesse convívio, minimamente, esses sujeitos teriam condições para aprender a tornarem-se inclusivos. Dito de outra maneira, esses sujeitos desejariam estar incluídos e permanecer incluídos, mesmo que de forma estratificada nos gradientes da inclusão. Por isso, num plano prioritário, está a socialização e, depois, dependente desta, a aprendizagem de conceitos científicos nos contextos escolares. Aqui, a socialização presente primordialmente nas práticas educacionais, entendida a educação seja como propôs o sociólogo Émile Durkheim, seja como coloquei na seção anterior, situa-se na centralidade das práticas curriculares ditas inclusivas. Ou seja, a socialização insere-se nas escolas para que, além das famílias e de outras práticas educacionais informais ou não-formais, seja propósito dessas escolas. Isso

significa que a construção, a produção e/ou a transmissão de conhecimentos, tomadas historicamente como função social da escola, redimensionam-se para conceber a socialização como propósito das escolas inclusivas. Esse processo torna-se minimamente interessante, na medida em que outras formas de experiências educacionais minimizadas durante a institucionalização dos espaços-tempos escolares, agora, incorporam-se nessa escola como uma das garantias da escolarização inclusiva.

Isso não significa, de maneira alguma, que a socialização anula a aprendizagem. Pelo contrário, torna-se condição para promoção da aprendizagem, como lembra o texto narrativo da aluna Merilena Alves de Lima Bueno acerca da inclusão da aluna Geliely Aparecida Schulucubier, aluna esta com deficiência física, na Escola de Educação Básica Luiz Davet, Major Vieira/SC, disponível na Categoria 3 - Anos Finais do Ensino Fundamental, sob o título *Educação e inclusão na EEB Luiz Davet: aqui aprendemos também com as diferenças*:

Não basta incluir os alunos nas salas de aula. É necessário que eles façam parte de todas as atividades da escola e que toda a escola não somente perceba as suas presenças, mas os valorize (BRASIL, 2012, p. 23).

A aprendizagem torna-se importante para que os sujeitos da Educação Especial participem das atividades da escola. Como disse anteriormente, a inclusão/exclusão como um movimento em posições cada vez menores permite situar os sujeitos de forma estratificada nos seus gradientes. Nesse sentido, os sujeitos da Educação Especial não precisam aprender tudo, não precisam aprender da mesma forma, não precisam ter suas formações validadas como os demais sujeitos. Existe uma série de aparatos como, por exemplo, as adequações curriculares, a Tecnologia Assistiva e as terminologias específicas, responsáveis por essa forma estratificada da inclusão. Trata-se, então, de organizar estratégias e táticas para fazer com que as aprendizagens desses sujeitos da Educação Especial sejam significativas para seus cotidianos, inclusive pela inculcação da rotina escolar e consequente organização da rotina diária, e, em uma parcela deles, para inserção e progressão no mercado de trabalho.

Na medida em que os sujeitos da ação educativa envolvem-se com a elaboração do currículo, tornam-se mais sensíveis passando a ter um novo olhar para os educandos. O professor sente-se capaz de enxergar e entender as diferenças individuais, assumindo a necessidade de um tempo mais amplo de formação dos sujeitos, procurando uma conexão entre os tempos escolares e os tempos da formação humana, ressaltando a importância de uma inversão de centralidade da escola: os alunos e não mais os conteúdos, passam a ser o centro de toda a organização escolar (BRASIL, 2007, p.21-22).

A escola deverá envolver, portanto, em seu currículo, metodologias, objetivos, conteúdos e avaliações, as prioridades pedagógicas que se traduzem pelas necessidades educacionais de cada aluno (BRASIL, 2007, p. 30).

As práticas escolares constituem-se como estratégia do dispositivo noopolítico em questão. Como vimos na seção anterior, não se trata de qualquer práticas escolares, mas daquelas que firmam currículos relevantes, pertinentes e significativas. Com o foco nas subjetividades inclusivas defendidas por Menezes (2011), o dispositivo noopolítico da inclusão precisa ressignificar os espaço-tempos escolares mesmo que, com isso, não suprima as garantias da escolarização, mas adapte, flexibilize, produza outras garantias. Poderia expressar que as práticas escolares inclusivas constituem-se como uma dessas outras garantias produzidas na contemporaneidade. As atividades e as experiências inclusivas nas escolas impulsionam públicos inclusivos, públicos estes perpassados por modos de subjetivação inclusivos. Dessa forma, o currículo na perspectiva anglo-saxônica, que tomo como leitura da materialidade de pesquisa a partir de Noguera-Ramírez (2011), não deseja apenas ensinar conteúdos, mas produzir modos de vida inclusivos.

Os quatro pilares básicos da educação, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser, são importantes nesses modos de vida inclusivos. A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, responsável pela elaboração do Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* à Unesco, sob a presidência de Jacques Delors, indica o papel essencial da educação para o desenvolvimento permanente das pessoas e das sociedades, não como remédio milagroso, nem como um “abre-te Sésamo”, “mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico”, com vistas a um futuro comum, com diminuição ou erradicação da pobreza, da exclusão social, das guerras, etc. Nesse sentido, os quatro pilares básicos da educação materializam a

relevância do currículo nas escolas inclusivas. Aprender a conviver e aprender a ser coadunam-se com o aprender a conhecer e o aprender a fazer nessas escolas.

Essa conexão entre os pilares básicos da educação no processo de escolarização ocorre pela centralidade dos sujeitos da Educação Especial nas práticas escolares ditas inclusivas. Não mais os conteúdos, mas esse sujeito ocupa essa centralidade que propõe conviver, ser, conhecer e fazer na lógica inclusiva. Destaco, aqui, a primeira tese do nosso Grupo de Pesquisa, *Racionalidade neoliberal e sensibilização para inclusão escolar de deficientes*, da colega Fernanda de Camargo Machado (2015), sobre as práticas de sensibilização para a inclusão escolar dos sujeitos com deficiência nessa sociedade que se quer cada vez mais inclusiva. Aprender a conviver atinente a conhecer os outros, suas histórias, suas memórias, suas culturas; aprender a ser, como expresso no Relatório de Edgar Faure em 1972 à Unesco, e recapitulado no Relatório atual, concernente à compreensão de si mesmo, aos tesouros de cada ser humano; aprender a conhecer referente à cultura geral, que se constitui como as bases para aprender ao longo da vida; e aprender à fazer relativo às competências mobilizadas para resolver as situações-problema. Nesses pilares básicos da educação, reside a pertinência em partir das necessidades educacionais de cada aluno para, então, produzir objetivos, conteúdos, metodologias, avaliações, enfim, práticas curriculares inclusivas.

Os interesses dos sujeitos da Educação Especial, suas formas de vida e a relação com os propósitos da instituição escolar são capazes de, ao promover a aprendizagem e a socialização, personificar a significância das práticas curriculares. Esses sujeitos são o ponto de partida e o ponto de chegada das práticas curriculares inclusivas no contexto da Educação Especial. Dessa maneira, faz sentido tratar das adaptações curriculares, ou seja, das formas para tornar o currículo acessível e produtivo em termos de aprendizagem para esses sujeitos; da Tecnologia Assistiva composta por um conjunto de recursos e sistemas capazes de promover a funcionalidade e, conseqüentemente, a autonomia, a qualidade de vida e a inclusão social dos sujeitos com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida; das terminologias específicas utilizadas no processo de diplomação dos sujeitos da Educação Especial na Educação Básica. A centralidade desses sujeitos nas práticas escolares inclusivas referenda a significância do conjunto de atividades e experiências no processo de escolarização para torná-los incluídos.

Sei que a inclusão é possível, é boa para eles e para os docentes que irão aprender a conviver com a diferença e dar o melhor de si para que se sintam bem em nosso meio (BRASIL, 2007, p. 109).

Com esse fragmento, retirado do artigo *Inclusão: dos limites às possibilidades*, de autoria de Cristina Maria das Dôres Silva, da obra *Experiências Educacionais Inclusivas*, vislumbramos como a docência, ou seja, a atividade eminentemente pedagógica da professora na sala de recursos multifuncionais, na sala comum/regular, nos demais espaços-tempos escolares, constitui-se como condição *sine qua non* das práticas escolares inclusivas, do Sistema Educacional Inclusivo. A importância dessas professoras reside no fato de que são elas que promoverão o ideário da escola inclusiva junto aos outros sujeitos da comunidade escolar. Por isso, além do massivo investimento na formação continuada das professoras do AEE e das professoras das salas comuns/regulares, por exemplo, existe esse massivo investimento na divulgação das bem sucedidas práticas escolares. Essas virtualidades da docência, presentes na publicidade, produzem formas de tornar-se professora na escola inclusiva. Nesse contexto, como expressei anteriormente, o *no poder* e da *no política* exercem-se na produção de públicos, públicos inclusivos, para os quais:

Os ritornelos do neoliberalismo (seja produtivo, seja um empreendedor de si, fique rico etc.) estão lá exatamente para empreender essa mutação. Eles não escondem a realidade de nós; em vez disso, nos dotam de uma relação com o tempo, com o espaço e com os outros, fazendo com que existamos em qualquer lugar do mundo, desde que nossa subjetividade seja arrematada pela desterritorialização capitalista e devolvida na forma do empreendedor, do indivíduo bem sucedido, do competidor e assim por diante (LAZZARATO, 2014, p. 89-90).

As professoras de Educação Especial e das salas comuns/regulares, nesse sentido, produzem-se nessa relação com um tempo, um espaço e os outros que, indiscutivelmente, colocam a inclusão como referência para as práticas escolares bem sucedidas. Se antes as professoras de Educação Especial eram responsáveis pela inclusão escolar dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, agora, mesmo sendo o suporte para essa inclusão escolar, dividem sua responsabilidade com as demais professoras. Existem posições de sujeito – professoras/mulheres – e, ao mesmo tempo, uma espécie de máquina social que torna essas posições de sujeito uma

engrenagem: a inclusão escolar. Nesse sentido, sujeição social e servidão maquínica podem ser potentes para compreender como professoras, apesar de histórias e vivências singulares, engendram-se para promover práticas escolares ditas inclusivas, produzindo uma docência inclusiva nesses espaços-tempos. Embora entenda, pela tônica maquínica, que isso se efetive no Sistema Educacional Inclusivo, operável local e globalmente, optei por desenvolver uma parte desta prática de pesquisa, especificamente aquela após o momento da qualificação do Projeto de Tese, numa Escola Estadual, localizada no município de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul.

A partir deste momento, considerando esse contexto das práticas escolares inclusivas, dos currículos – relevantes, pertinentes, significativos – que objetivam promover a aprendizagem e a socialização dos sujeitos da Educação Especial na escola contemporânea, intenciono contextualizar a Escola Estadual elegida para empenhar-se com o diagnóstico do presente e a história do presente da docência inclusiva nesta Tese. Interessante que, nessa mediação das bem sucedidas práticas escolares, essa Escola Estadual foi citada como exemplo de articulação das professoras de Educação Especial com as professoras das salas comuns/regulares para o sucesso do ideário da inclusão escolar no Projeto desta Tese. Naquele momento, já sinalizei que essas professoras efetivam-se como públicos inclusivos pelos lastros da noopolítica e do noopoder na governamentalidade neoliberal. Além disso, como expressei no Capítulo 2, essa Escola Estadual também fez parte do meu processo formativo em Educação Especial na realização do Estágio Supervisionado/Deficiência Mental e do Estágio Supervisionado/Dificuldade de Aprendizagem.

No regime republicano, com a abolição da escravatura em 1888; a instauração desse regime em 1889; a ampliação dos processos de industrialização e urbanização; a preocupação com o desenvolvimento das ciências e das técnicas; o crescimento e a diversidade na composição social da população do Brasil, a escolarização organizou-se no nosso país, através das escolas primárias, do Ensino Secundário, das escolas normais, do Ensino Profissionalizante e do Ensino Superior, sendo que se dirigiu, inclusive, às camadas populares, e tornou-se um dos vetores de homogeneização cultural, conforme Cynthia Greive Veiga (2007). Ao referendar os movimentos na história da educação republicana, essa autora sinaliza que, nas primeiras décadas republicanas, o Governo Federal se responsabilizava,

principalmente, pelo Ensino Superior, sendo que os grupos escolares foram criados por reformas estaduais no início da República e nas décadas de 1920 e 1930 e, apenas de 1930 a 1971, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, denominado Ministério da Educação e da Cultura em 1953, no Governo Populista de Getúlio Vargas, essas reformas foram orientadas pelo propósito de uma educação nacional.

Dessa maneira, o ensino público no município de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, organizou-se em 1901, com a criação do Colégio Distrital, atualmente, denominado de Instituto de Educação Olavo Bilac. Posteriormente, em 1930, no grupo escolar da Rua Sete de Setembro estruturou-se a Escola Estadual de Educação Básica Cícero Barreto que, desde 1940, está localizada na Rua Serafim Valandro. O Grupo Escolar João Belém foi criado em 1937 e, a partir de 1940, recebeu essa denominação que se mantém até hoje. A quarta escola criada nesse contexto do ensino estadual foi a Escola Estadual desta prática de pesquisa. Através do Decreto nº 7.437, de 23 de agosto de 1938, da Secretaria de Educação e Saúde Pública, o Interventor Federal no Rio Grande do Sul cria esse Grupo Escolar, denominado Coronel Pilar, no bairro Alto da Eira, na proximidade dos quartéis da Brigada Militar, em homenagem ao Primeiro Comandante do 1º Regimento de Cavalaria da Brigada Militar, morto em combate.

O Tenente Coronel Fabrício Baptista de Oliveira Pillar nasceu em 24 de agosto de 1856, em São Vicente, na época vila de São Gabriel, na região da campanha do nosso Estado. Iniciou sua carreira militar aos 18 anos no 4º Regimento de Cavalaria Ligeira de Santana do Livramento. Percorreu a hierarquia dos escalões inferiores do Exército, completou seus estudos na Escola Preparatória da Escola Militar da Província, participou do Curso Superior de Infantaria e Cavalaria e da Escola de Tiro de Rio Pardo e, em 1892, foi comissionado no posto de Tenente Coronel para organizar e comandar o 1º Regimento de Cavalaria da Brigada Militar em Santa Maria. Com a Revolução Federalista no nosso Estado, foi colocado à disposição do Governo do Estado, presidido por Júlio Prates de Castilhos, e participou de diversos combates, entre eles, Upamoroti, Inhanduí, Piraí, Combate de Carovi e Combate do Capão das Laranjeiras, no qual foi morto. Conforme trecho final da Ordem do Dia nº 170, de 06 de setembro de 1894, lido pelo Coronel Joaquim Pantaleão Teles de Queirós, Comandante Geral do 1º Regimento de Polícia

Montada – Regimento Coronel Pillar, e registrado no *Histórico do 1º Regimento de Política Montada – Regimento Coronel Pillar*.

PILLAR, é uma glória viva/ da Brigada Militar, seu corpo guarda o seio sagrado da Pátria, que/ tão decididamente defendeu sempre, sem um dia de descanso; porém, a alma do nosso chefe distinto do guerreiro destemido, vive conosco, com as glórias de Upamoroti Serrilhada, Povo Novo, Pelotas,/ Canoas, Forquilha e tantos outros combates onde ele foi grande com o seu Regimento, como no imortal peito de Carovi no dia 10 de agosto, ainda hoje no Capão das Laranjeiras, onde morreu como um bravo, como ambiciona morrer todo o soldado como ele digno de desembainhar uma espada em defesa da república. Soldados do 1º R P Mont, o vosso querido Chefe morreu como um herói e o seu vulto homérico, alevantando-se no panteon da história contemplando-nos com orgulho de sua obra. Quem cria bravos só louros conquista (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, s/a, p. 02-03).

A Escola Estadual pesquisada originou-se nessa relação com 1º Regimento de Política Montada – Regimento Coronel Pillar. Não apenas pela homenagem prestada ao Tenente Coronel quando dado seu nome à Escola Estadual, ou porque hoje esteja localizada no mesmo bairro e próxima à Brigada Militar, mas porque resultou da incorporação das escolas isoladas existentes nos entornos do quartel da Brigada Militar e, ao longo da história dessa instituição escolar, existem colaborações recíprocas entre a Escola Estadual e a Brigada Militar. Por exemplo, no dia 06 de setembro de 1968, quando o Comandante do Regimento, Coronel Iriovaldo Maciel Vargas, organizou o programa de remuneração do 74º aniversário de falecimento do Coronel Pillar, então Patrono do Regimento, o Coral do Grupo Escolar Coronel Pillar cantou a Canção do Regimento; e, na entrevista narrativa da PEE10, ficaram visíveis as colaborações da Brigada Militar nas atividades propostas aos alunos da Educação Especial.

Inaugurada no dia 17 de setembro de 1938, pelo Prefeito Municipal Doutor Antônio Xavier da Rocha, existem informações que a Escola Estadual funcionou num prédio da Paróquia de Nossa Senhora das Dores e também de que ela tenha funcionado na casa da família Fabrin; em 1939, foi transferida para um prédio localizado na Rua General Canabarro e; em 1946, passou a funcionar na sede atual que, de acordo com o histórico produzido pelos integrantes da Escola Estadual em agosto de 1983, teve o terreno doado pela Brigada Militar, e neste ocorreu um combate com a participação do Tenente Coronel homenageado pela Escola Estadual. A título de informação, no dia 27 de agosto de 1939, foi inaugurada

solenemente a Biblioteca Escolar *Humberto Campos*, e no dia 10 de setembro desse mesmo ano, a Escola Estadual começou a distribuir merenda escolar. Também foi criado o 1º Círculo de Pais e Mestres (CPM) no dia 19 de maio de 1940, sendo que entre os anos 1973 e 1975, esse CPM não teve atividades.

Lembremos que, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, posterior Ministério da Educação e da Cultura, essas criações dos grupos escolares e as possíveis reformas no sistema estadual de ensino foram orientadas pelo propósito de uma educação nacional. Inclusive, o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, elaborou as leis orgânicas para o Ensino Primário e o Ensino Normal que, em virtude da queda de Getúlio Vargas e o fim do Estado Novo, foram promulgadas apenas em 1946, enquanto que as diretrizes para o Ensino Secundário e o Ensino Superior foram regulamentadas em 1931, quando da criação do Ministério em questão. Em 1947, considerando o texto constitucional do ano anterior, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Clemente Mariani, organizou uma comissão para trabalhar num projeto de lei sobre as diretrizes e bases da educação do nosso país. Esse projeto de lei tramitou durante 13 anos, devido as disputas entre os defensores da escola pública e as instituições privadas de ensino, sendo aprovado como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (VEIGA, 2007).

Mais tarde, em relação à Escola Estadual pesquisada, através do Decreto nº 14.935, de 29 de janeiro de 1963, foi criado o Ginásio Estadual Padre Caetano, e com o Decreto nº 24.329, de 22 de dezembro de 1975, foi criada a Escola Estadual de 2º Grau, com as habilitações de Auxiliar de Farmácia e Laboratorista de Análises Clínicas do ano de 1977 a 1979, conforme Portaria nº 07719, de 20 de abril de 1979. Tanto o Ginásio Estadual Padre Caetano, quanto a Escola Estadual de 2º Grau, foram, junto ao Grupo Estadual em questão, reorganizados e unificados sob a denominação de Escola Estadual de 1º e 2º Graus Coronel Pilar, através do Decreto nº 28.189, de 19 de janeiro de 1979. E, do ano de 1980 a 1984, as habilitações Auxiliar de Farmácia e Auxiliar de Patologia Clínica foram aprovadas para o 2º Grau, conforme Portaria nº 29877, de 01 de julho de 1980. Acredito que, em meados da década de 80, foi produzido o Regimento dessa Escola Estadual, cuja cópia impressa não traz data de publicação. E, no ano de 1983, as Professoras Aristilda Rechia e Fulvia Maria Adamy Cezar compuseram, respectivamente, a letra e a música do Hino dessa Escola Estadual, conforme segue:

*Entre as serras de Santa Maria
Se levanta altaneira a vibrar
Conjugando civismo e alegria
A escola-modelo: "Pilar".*

Estrilho:

*:/Cultura! Esporte!
São nossas lições
Ao compasso da arte
Pulsam os corações!/:*

*No silêncio, semeando progresso
Para o jovem o fruto colher
Nosso mestres, faróis incessantes
Orientam a ciência e o dever.*

Estrilho...

*Vulto histórico, orgulho do Estado
E honra a história de toda a Nação
É seu nome o nosso estandarte
Um escudo de amor e ação!*

Estrilho...

*Amar é o princípio do lema
Integrar é a essência que encerra
Atuando na escola da vida
O levamos pelo amor à terra!
Estrilho...*

Hino da Escola (1983)

Além de trazer elementos como o civismo, esporte, dever, orgulho do Estado, honra e escudo, que estão muito próximos aos ideais de formação do soldado no Exército, neste caso, no 1º Regimento de Polícia Montada – Regimento Coronel Pillar, o Hino da Escola postula que “*Integrar é a essência que encerra*”. Nesse sentido, em 1983, através da Portaria nº 54406, de 08 de dezembro de 1983, e do Parecer nº 225, de 11 de novembro de 1983, o Governo do nosso Estado, através da 8ª Delegacia de Educação, autoriza o funcionamento da classe especial para deficientes mentais educáveis, além da reformulação do regimento da Escola Estadual, reformulado em outros momentos também. Ainda, esse Governo Estadual, com o Parecer DPG/GEP nº 58, de 25 de julho de 1990, autoriza a segunda Classe Especial de Deficientes Mentais Educáveis; com o Parecer nº 02, de 18 de janeiro

de 1998, autoriza a primeira sala de recursos para deficientes mentais educáveis; com o Parecer nº 05, de 18 de janeiro de 1998, autoriza a segunda sala de recursos para deficientes mentais educáveis; com o Parecer nº 16, de 27 de abril de 1998, autoriza a primeira sala de recursos para deficientes visuais; com o Parecer nº 46, de 25 de setembro de 2002, autoriza a terceira sala de recursos para deficientes mentais; e com o Parecer nº 39, de 08 de setembro de 2004, autoriza a segunda sala de recursos para deficientes visuais.

A designação de Colégio Estadual Coronel Pilar, sendo este o nome vigente da Escola Estadual, ocorreu por meio da Portaria ATO/SE – 00111, de 20 de abril de 2000. Através do Parecer nº 604, de 28 de maio de 2003, também foi aprovado o Regimento Escolar – Educação Básica, Ensino Fundamental na modalidade de Educação Especial e Ensino Fundamental – anos iniciais – na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, substituído, no ano de 2012, pelos seguintes documentos: *Regimento Escolar – Ensino Fundamental de 9 anos*, e *Regimento Escolar do Curso de Ensino Médio Politécnico*, orientados para serem produzidos de maneira muito próxima as outras escolas do sistema estadual de ensino pela Secretaria de Educação do nosso Estado.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual vigente data da gestão escolar de 2007 a 2009, sendo destacada a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público, Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, alterada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001, na proposição desse documento. De maneira geral, o PPP congrega as seguintes informações: diagnóstico da Escola Estadual; caracterização da Escola Estadual, através do histórico escolar, da situação física, dos recursos humanos e materiais; gestão escolar, por meio da organização da Escola Estadual, do ensino e das diretrizes administrativo-pedagógicas; resultados educacionais; convivência na Escola Estadual; bases da proposta pedagógica, com os fundamentos sobre as concepções de conhecimento, educação/papel da escola, aprendizagem, avaliação, e também dispositivos legais, currículo, temas transversais, estágios, Educação Especial, inclusão, atribuições do Educador Especial, sala de recursos – déficit cognitivo, terminalidade específica, sala de recursos – deficientes visuais – baixa visão/cegos, plano de atividades.

A inclusão escolar está mencionada ao longo desse PPP. No diagnóstico, inscreve-se o pedido de mais professoras de Educação Especial em virtude do número de alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam as

salas comuns/regulares, as classes especiais e as salas de recursos multifuncionais, bem como a importância de um horário especial na carga horária de cada professora para acompanhamento do processo avaliativo desses alunos, planejamento e formação continuada. Na gestão escolar, a exposição da norma de máximo de alunos nas salas de aula, considerando a presença de alunos da Educação Especial incluídos, sendo 20 alunos nas turmas da Educação Infantil, atualmente sem funcionamento na Escola Estadual, e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 25 alunos nas turmas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nessas turmas, admite-se a inclusão escolar de, no máximo, três alunos da Educação Especial com necessidades educacionais especiais semelhantes ou, no máximo, dois alunos da Educação Especial se essas necessidades educacionais especiais forem diferentes. Para tal, firma-se que:

Nesse contexto, faz-se necessário o acompanhamento contínuo do processo educativo pelos educadores especiais, assessorando e orientando os professores e oferecendo suporte e atendimento especializado aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Salas de Recursos. O trabalho pedagógico visa não só a inclusão social destes alunos, mas, prioritariamente a inclusão escolar (PPP, 2007-2009, s/p).

Essa atuação das professoras de Educação Especial junto com as professoras das salas comuns/regulares, expressa nesse fragmento, está presente, também, nas entrevistas narrativas realizadas, ao ponto de que, se a inclusão dos alunos da Educação Especial está se efetivando na Escola Estadual, isso ocorre pela colaboração dessas professoras de Educação Especial. Dito de outra maneira, a Educação Inclusiva, sendo uma perspectiva de atuação da Educação Especial, materializa-se pela atuação constante e permanente dessas professoras de Educação Especial nas salas de recursos multifuncionais ou na classe especial, e nos demais espaços-tempos escolares como, por exemplo, o laboratório de informática que, no PPP, torna-se uma ferramenta para a complementação (ou a suplementação) da formação dos alunos da Educação Especial.

Nesse sentido, nos itens do PPP destinados, especificamente, à Educação Especial e à inclusão escolar, o PPP afirma a Educação Especial como modalidade de ensino transversal nos níveis, nas etapas e nas modalidades da educação ofertadas pelas instituições escolares, e adota as recomendações da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e que fora trazida na problematização da formação das professoras no subcapítulo anterior. Embora essa informação não esteja atualizada no PPP, atualmente, a Escola Estadual dispõe de uma classe especial, quatro salas de recursos multifuncionais, sendo que uma dessas salas contempla materiais didático-pedagógicos para a intervenção pedagógica com alunos com deficiência visual. Com isso, o AEE ofertado nesse locus escolar deve promover atividades com os alunos da Educação Especial que:

(...) estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, raciocínio, imaginação, motivação, fortalecimento da autonomia para que sejam capazes de decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas a partir das suas necessidades, propiciando a interação dos alunos no ambiente escolar e social (PPP, 2007-2009, s/p).

Além do apoio pedagógico aos alunos da Educação Especial incluídos nas salas comuns/regulares, as professoras de Educação Especial precisam realizar entrevistas com as famílias desses alunos, inclusive, por orientação da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, o AEE deve ser ofertado apenas para alunos com laudo clínico da sua condição, conversar com as professoras das salas comuns/regulares sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, e também para construir um planejamento com alternativas didático-pedagógicas importantes para a especificidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada um desses alunos. Basicamente, com essa inclusão escolar mencionada ao longo do PPP, vejo o investimento dessa Escola Estadual para que as professoras do AEE e as professoras das salas comuns/regulares mobilizem-se em prol da inclusão escolar. Por isso, e também pela midiatização das práticas bem sucedidas nessa Escola Estadual, construí os argumentos para sustentar que esse locus escolar tenha sido elegido para esta Tese. Mas, levando em conta o argumento de Corrêa e Preve (2011, p. 187), não se trata apenas de uma Escola Estadual, mas de um sistema, digamos, um Sistema Educacional Inclusivo:

É preciso imaginar ao lado de alguém fixado a uma carteira escolar a ouvir, por no mínimo quatro horas diárias, conteúdos eleitos para sua formação, um outro indivíduo, e mais outro, e mais outro, e mais outro... até formar uma turma. Ao lado dessa turma, outras formando uma escola. Nas vizinhanças, uma outra escola, e mais outra, e mais outra... até formar o conjunto de escolas da cidade. Então, é preciso imaginar uma cidade, e

mais outra, e mais outra... até formar um Estado. E depois um Estado, e outro Estado, e outro Estado... até formar um Brasil. Vamos parar por aí?

Nesse sentido, a história dessa Escola Estadual está implicada com as histórias de outras instituições escolares, o PPP traz elementos que foram considerados essenciais também em outros PPP, o Regimento Escolar organiza essa Escola Estadual e as demais no sistema estadual de ensino que, nas últimas décadas, está implicado em se sustentar no Sistema Educacional Inclusivo. As entrevistas narrativas com as professoras de Educação Especial e as professoras das salas comuns/regulares, por mais que o foco fosse aquelas professoras que atuam ou atuaram nessa Escola Estadual, trazem recorrências e singularidades de outros espaços-tempos. Talvez, mediante isso, o momento de produção dos dados nesta prática de pesquisa tenha sido de tamanha importância para tratar da docência inclusiva.

Uma docência que não começa com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Uma docência inclusiva que não se origina, a partir da década de 90, com a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e a Convenção de Guatemala, mesmo que tais documentos tenham sido significativos para disseminar os propósitos das políticas de inclusão escolar voltadas à Educação Especial na Constituição Federal do nosso país em 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, etc. Um docência inclusiva que, situada nas contingências históricas da instituição escolar em questão, se constitui como esse conjunto de professoras do Atendimento Educacional Especializado ou das salas comuns/regulares que se mobilizam em prol da inclusão escolar e efetivam-se como público inclusivo. Em vista disso, no próximo capítulo, trago a problematização histórica dos eixos de higienização, moralização, psicologização e democratização presentes nesse processo de tornar-se professora nas práticas escolares, tramando a relação complementar e não substitutiva entre disciplina, biopolítica e noopolítica.

“E eu aprendi, senhores. Ah, aprende-se o que é preciso que se aprenda; aprende-se quando se quer uma saída; aprende-se a qualquer custo. Fiscaliza-se a si mesmo com o chicote; à menor resistência flagela-se a própria carne” (KAFKA, 1994, p.68).

4 MORALIZAÇÃO, PSICOLOGIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO: PROVENIÊNCIAS DA DOCÊNCIA INCLUSIVA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Como a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva opera nos modos de subjetivação das professoras na escola contemporânea? O problema desta prática de pesquisa questiona o presente. Incomoda-se, de certa forma, com o como nos tornamos professoras para atuar no contexto da inclusão como verdade. A inclusão como verdade do nosso espaço e do nosso tempo funciona na medida em que, como regime de verdade, faz circular certas práticas discursivas e não outras, engendra determinadas práticas não-discursivas, opera como mecanismos específicos para tornar possível os estar e o permanecer incluído, e mobiliza um conjunto de sujeitos para promover esse verdadeiro, no caso das escolas comuns/regulares, as professoras. Nesse contexto, as professoras de Educação Especial e as professoras da sala comum/regular assumem a condição de promover e potencializar o processo de inclusão escolar dos sujeitos da Educação Especial, e responsabilizam-se pelo sucesso dessa inclusão escolar. Então, esse problema de pesquisa pergunta por esses modos de subjetivação das professoras na escola dita inclusiva e, ao fazê-lo, problematiza esses modos de subjetivação unificados pela docência inclusiva.

No Capítulo 3, *Metas educacionais, formação de professoras e práticas escolares: diagnóstico do presente*, como o título propõe, preocupe-me em eleger elementos que, nos níveis macro e micro da gestão educacional no nosso país, pudessem colaborar com a produção de um diagnóstico desse presente. Nesse sentido, as metas educacionais, a formação de professoras e as práticas escolares permitiram o mapeamento das condições de possibilidade da docência inclusiva na escola contemporânea. Mas, eis, um problema. A docência inclusiva, para mim, não se funda nessa escola com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Nem mesmo tem como marco originário determinados documentos legais que trouxeram a inclusão escolar para nossa pauta. A docência inclusiva também não se origina na escola inclusiva dessas últimas décadas, nem mesmo no atual Sistema Educacional Inclusivo. A docência inclusiva, por isso, não poderia ser justificada apenas com esse diagnóstico do presente.

Dessa forma, no que segue, pretendo tramar as proveniências da docência inclusiva na escola contemporânea. Com essas proveniências, contrariando a existência de uma essência ou uma identidade “desde sempre aí” ou “para sempre aí”, negando a ideia de um princípio que seria anterior a tudo e a todos, e problematizando a inclusão escolar como verdade, estou disposta a tecer a heterogeneidade, a multiplicidade, a proliferação dos acontecimentos desse presente, acontecimentos esses que, historicamente, tornaram possível a docência inclusiva na escola contemporânea. Conforme sinalizei no Capítulo 2, *A produção da Tese*, neste empenho possível com a história do presente, interessa-me os movimentos da articulação entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, e não a evolução ou a linearidade desse foco de investigação. Por isso, utilizarei os dados produzidos na pesquisa com uma Escola Estadual, localizada no município de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, ou seja, os dados produzidos através dos documentos escolares e de documentos de origem diversa disponíveis na Biblioteca Escolar, das regulamentações e dos arquivos do acervo histórico e do Setor Pedagógico da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, das entrevistas narrativas realizadas com doze professoras de Educação Especial que atuaram e continuam atuando na Escola Estadual, e com quatro professoras das salas comuns/ regulares nas etapas da Educação Básica e na modalidade de ensino ofertadas pela Escola Estadual.

Lembro que essa Escola Estadual iniciou seus trabalhos no ano de 1938. Nesse sentido, os eixos de moralização, psicologização e democratização referem-se aos focos das práticas escolares da década de 40 até o presente, nas quais as professoras tornavam-se professoras nesses movimentos da sala de aula, das reuniões pedagógicas, dos preenchimentos de relatórios sobre os alunos, as propostas de trabalho, etc. Na medida do possível, além desses movimentos de nível micro, procurarei contextualizar movimentos de nível macro voltados a esse processo de tornar-se professora de um modo e não de outro. Ainda, a inclusão escolar de alunos com deficiência, condutas típicas ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ocorreu a partir da década de 80, mas ressalto o interesse nos períodos anteriores na medida em que eles mostram os investimentos das professoras da referida Escola Estadual na escolarização dos diferentes nichos de alunos.

No capítulo *O que é a escola?*, da obra *Esboço para uma história da escola no Brasil*, Guilherme Carlos Corrêa (2000) indica dois movimentos importantes de ações pedagógicas por meio da escola no Brasil, a saber: a vinda das missões jesuíticas em 1549, e as ação dos militares junto com as agências financiadoras norte-americanas na década de 60. A Escola Estadual desta prática de pesquisa organiza-se, principalmente, nos prenúncios dessa ação militar destacada por Corrêa, tendo sido criada no regime republicano, período este em que houve uma preocupação com a instrução pública, a organização dos primeiros grupos escolares, inclusive no município de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, e os propósitos de uma educação nacional. Contudo, antes de passar aos eixos de moralização, psicologização e democratização tomados como condições de possibilidade da docência inclusiva na escola contemporânea, faço uma pausa – talvez, um pouco demorada ou longa – para contextualizar a primeira ação pedagógica destacada por Corrêa, bem como para situar a organização das ações da Educação Especial no nosso país.

O ideal de evangelização presente na Europa expandiu as fronteiras territoriais através da atuação do pastorado cristão. Mobilizadas pela difusão da leitura dos textos sagrados com a invenção da imprensa, pela falta de conhecimento de grande parte dos sacerdotes, pela contrariedade ao comércio de relíquias sagradas e à venda de indulgências, pela discrepância entre os interesses da Igreja e os da burguesia, as Igrejas Luterana, Calvinista e Anglicana promoveram a Reforma Protestante em meados do século XVI. Dessa forma, no movimento de Contrarreforma, implantado inclusive em países recém-ocupados como o Brasil, a Igreja Católica aprovou a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, militar espanhol, em 1534; convocou o Concílio de Trento, através do Papa III, em 1545, para garantir a unidade e da fé católica e a disciplina entre os sacerdotes; e, em consequência, reinstaurou os tribunais da Inquisição, criados em 1231, em meados do século XVI.

Com a chegada Companhia de Jesus em 1549 no Brasil, o batismo, a catequese e, posteriormente, os colégios foram os meios utilizados pelos jesuítas para combater a heresia, propagar a fé e difundir o Evangelho (CORRÊA, 2000). A cruz congregou os índios em torno de uma mesma fé, a água os purificou do pecado original cometido por Adão e Eva, a catequese manteve os índios firmes na caminhada cristã e, na insuficiência desta ação pedagógica, os colégios, através da

Ratio Studiorum, a partir de 1599, organizaram uma rede institucional para difusão do Evangelho. Claro, não apenas difusão do Evangelho, como também instrução e ensino dos selvagens por meio da alfabetização, da aritmética, do canto e dos instrumentos musicais, dos cursos secundários e superiores¹⁶.

Interessante que, diante desse mito religioso presente no pastorado cristão, mito este que reserva a Deus a explicação dos fenômenos, os sujeitos da Educação Especial eram tidos como raros entre os brasis. Recuperemos a carta do Padre Joseph de Anchieta, em *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph de Anchieta, S. J (1554 - 1594)*, ao Padre Geral de São Vicente no último de maio de 1560. Após tratar dos movimentos do tempo – estações do ano e clima – de São Vicente, capitania do sul do Brasil, dos animais aquáticos, terrestres e aéreos, das árvores, plantas, ervas e pedras desse lugar, o Padre Anchieta incita a presença de espectros noturnos, certos demônios ou fantasmas, aterrorizando os brasis. Entre *Corupira, Igpupiára e Baetatá*, comenta a raridade da deformidade no nosso país:

Destes Brasis direi, em último lugar, que quasi nenhum se encontra entre eles afetado de deformidade alguma natural; acha-se raramente um cego, um surdo, um mudo ou um coxo, nenhum nascido fora de tempo (167). Todavia, ha pouco tempo, em uma aldeia de índios, a uma ou duas milhas de Piratininga, nasceu uma criancinha, ou antes um monstro, cujo nariz se estendia até ao queixo, tinha a boca abaixo deste, os peitos e as costas semelhantes ao lagarto aquático, cobertas de horrendas escamas as partes genitais perto dos rins; a qual seu pai, assim que nasceu fez enterrar viva. A esta morte condenam também os que suspeitam terem sido concebidos em adultério. Não é talvez menos para admirar o ter nascido em Piratininga um porco hermafrodita que, segundo creio, ainda está vivo (ANCHIETA, 1933, p.129).

A deformidade, perante o mito religioso, provinha do pecado. Da mesma forma, o adultério, prática condenada pela moralidade cristã, era figura do pecado à vida conjugal entre homem e mulher. Essa prática poderia derivar prioritariamente do misticismo dos índios em torno das almas, inclusive quando se tratava de crianças gêmeas, ou culminar do encontro entre estes e os jesuítas. A deformidade da criancinha índia de Piratininga e o nascido de adultério receberiam, junto com seu genitor e sua genitora, o castigo através da prática de enterrar vivo. Na carta ao Geral Diogo Lainez de São Vicente em janeiro de 1565, ao relatar os confrontos com

¹⁶ Conforme explicitarei na Dissertação de Mestrado, através do Padre Leonel Franca (1952), na obra *O método pedagógico dos jesuítas: a Ratio Studiorum*.

os inimigos chamados *Tamuya* (tamoios) e também os *Tupis*, o Padre Anchieta mostra o tratado de paz entre os portugueses e os índios como determinação lançada pelo Padre Manoel de Nobrega. Nesse relato, faz novamente referência à deformidade e a sua eliminação ao tratar da lepra, doença mortal que aterrorizava portugueses e brasis:

dava em as mulheres pejadas, e morriam elas e os filhos, os quais se batizavam, salvo um, que, porquenasceu sem nariz e com não sei que outras enfermidades, o mandou logo um irmão de seu pai enterrar sem nã-lo fazer saber, que assim fazem a todos os que nascem com alguma falta ou deformidade,e por isso mui raramente se acha algum coxo, torto ou mudo nesta nação (ANCHIETA, 1933, p. 239).

A eliminação, através da prática de enterrar vivo, tornava-se meio comum, assim como o estado de guerra, para “gente tão bestial e carniceira, que vive sem lei nem rei”, segundo Anchieta (1933, p. 233). Desse modo, para os jesuítas, a fé cristã seria o princípio e o fim dessa prática. A fé num Deus que criou o mundo e que, por isso, pode trazer a dádiva ou o castigo a sua criação. A catequese e os próprios colégios ensinavam a respeitar e a testemunhar os mandamentos da Lei de Deus e os sacramentos, redimindo cotidianamente os recentes cristãos em relação aos pecados – pecado original, herdado de Adão e Eva; pecado mortal, ação grave que quebra a aliança com Deus e conduz à morte eterna; e pecado venial, ação leve que não quebra a aliança com Deus e merece penas purificadoras. Dessa forma, os sujeitos da Educação Especial eram tidos como raros entre os brasis na medida em que, ao nascerem, eram prontamente eliminados.

Efeitos do castigo, sinônimos do pecado, as deformidades do corpo ou da alma tiveram alguma visibilidade, sendo esta decorrente de outra denúncia, somente mediante ação inquisitorial no Brasil nos séculos XVI e XVII. A história de Brites Fernandes, mentecapta e aleijada, e outros mentecaptos, cegos e surdos são relatadas por Lilia Ferreira Lobo (2008), em *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Alguns dos sujeitos com deformidades foram interrogados pela ação inquisitorial que, no nosso país, não queria apenas capturar novos-cristãos, mas o controle do comportamento, sendo que “se por um lado o Santo Ofício nunca esteve, ao menos no Brasil, particularmente interessado em perseguir os mentecaptos e as pessoas consideradas defeituosas, por outro não se mostrava menos rigoroso nos castigos aplicados (...)” (LOBO, 2008, p. 99).

Meio próprio da Igreja Católica, a confissão teve centralidade nas ações inquisitoriais. Confissão não apenas para redimir o sujeito interrogado dos seus pecados, como também para produzir nesse sujeito uma verdade. Relata Lobo (2008, p. 89), em meio aos interrogatórios, Brites “confusa e amedrontada, confessou-se ao mesmo tempo cristã e judia – acreditava na divindade de Cristo e praticava costumes judaicos. Que mal havia nisso? (...) Por que Cristo ou Moisés? (...)”. A verdade da Igreja Católica. Como na história de Brites Fernandes, filha de cristãos-novos, Diogo Fernandes e Branca Dias, castigada cruelmente, presa e condenada por ser representante viva de uma família judaizante no Brasil.

As ações pedagógicas do pastorado cristão no Brasil, a raridade dos sujeitos da Educação Especial entre os brasis e a visibilidade, mesmo que secundária, desses sujeitos nas histórias da ação inquisitorial no nosso país, de certa forma, materializam a pastoral das almas. Uma pastoral das almas que não termina quando da expulsão da Companhia de Jesus em 1759, com as reformas educacionais de Marquês de Pombal em virtude do Iluminismo na Europa, ou com a vinda da família real em meados de 1808 e 1821. Esse propósito de formação das almas, no quadro geral de uma pastoral, mais tarde, tornou-se integrante no processo de governamentalização do Estado, inclusive operando com a figura do professor-pastor¹⁷. O pastorado cristão, pelos seus procedimentos, pela constituição específica do sujeito cristão, colocou em funcionamento a pastoral das almas, sob o prisma de uma economia da salvação, com finalidade de salvação das almas. Essa mecânica de poder, nesse processo de governamentalização do Estado, desloca-se processualmente do mito religioso para a verdade científica (CORRÊA, 2000; GARCIA, 2002).

No contexto de crise geral do pastorado cristão, Foucault (2008a) justifica que, ao invés de uma passagem do pastorado cristão para outras formas de condução ou direção, “houve na verdade intensificação, multiplicação, proliferação geral dessa questão e dessas técnicas de conduta. Com o século XVI, entramos na era das condutas, na era das direções, na era dos governos” (FOUCAULT, 2008a, p.309). Era das condutas, era das direções, era dos governos. Retornando à Aula de 1º de fevereiro de 1978, do Curso *Segurança, território e população*, esse problema do governo sob sua forma política, em meados do século XVI, emerge na Europa

¹⁷ Esta discussão foi desenvolvida, a partir da leitura de Walter Omar Kohan (2003), na minha dissertação de Mestrado em Educação.

por conta de questões como o governo de si no estoicismo, o governo das almas e das condutas através da Reforma Protestante da Contrarreforma Católica, o governo dos filhos na pedagogia e, por fim, o governo dos Estados pelos príncipes. O problema do governo reside em “como ser governado, por quem, até que ponto, com que fim, por que métodos” (FOUCAULT, 2008a, p. 119).

A instalação da monarquia administrativa ocorreu no Brasil com a vinda da família real, motivada pela fuga da invasão napoleônica em Portugal, em meados de 1808 e 1821. Com a sede do reino português no território brasileiro e o fim do monopólio comercial português advindo do pacto colonial, a corte, na figura do rei português Dom João VI, precisava garantir condições militares e profissionais para a conservação, o fortalecimento e a proteção dos brasileiros. Os historiadores da educação, como Veiga (2007), citam a criação de academias, escolas, cursos e aulas, especialmente no Rio de Janeiro, como a Academia Real da Marinha, a Academia Real Militar, a Escola de Anatomia e Cirurgia, o Curso de Matemática, as aulas de Economia Política, Comércio e Botânica, e a Academia Imperial das Belas Artes como investimentos educacionais nesse período, contudo, a maioria dos brasileiros continuava iletrada.

Após a proclamação da independência no dia 07 de setembro de 1922, data esta festiva no nosso calendário escolar, Dom Pedro I outorgou a Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, instituindo no Título 8º, *Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros*, artigo 179, incisos “XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (BRAZIL, 1824). Todavia, o mesmo texto constitucional suspendia o exercício dos direitos políticos no artigo 08, inciso I, “Por incapacidade physica, ou moral”. Dessa forma, os sujeitos com deformidades eram excluídos dos direitos políticos neste texto constitucional, e, de certa forma, ficaram invisíveis nos textos constitucionais promulgados nos anos de 1891 e 1934 conforme estudos de Marquezan (2009).

Apesar disso, influências concernentes ao atendimento das pessoas com deficiência física, mental ou sensorial na Europa mobilizaram ações no nosso país. Entre as primeiras instituições especializadas e os primeiros sistemas e/ou métodos destinados aos sujeitos da Educação Especial que merecem destaque no contexto europeu, conforme Mazzotta (1996), estão: a primeira obra impressa *Redação das*

letras e arte de ensinar os mudos a falar, de Jean Paul Bonet (Paris, 1620); a primeira instituição especializada na educação de surdos-mudos e do método de sinais pelo abade Charles M. l'Eppée (Paris, 1755); a criação de institutos de educação para surdos-mudos por Thomas Bradwood (Inglaterra, 1715-1806) e Samuel Heinecke (Alemanha, 1729-1790); a invenção do método orofacial por Samuel Heinecke; a criação do *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional de Jovens Cegos) por Valentim Haüy (Paris, 1784); a construção do sistema de comunicação Braille por Luís Braille (França, 1825); a fundação de uma instituição para deficientes físicos (Alemanha, 1832); o primeiro manual na educação de pessoas com deficiência mental *De l'Éducation d' um Homme Sauvage* por Jean-Marc Itard (1812-1838); em 1846, a criação do primeiro internato público da França e a publicação das obras *Traitement Moral, Hygiène et Éducation des Idiots et idiocy and its Treatment by the Physiological Method* por Edward Seguin (França, 1812-1880); a implementação de um programa de treinamento para pessoas com deficiência mental nos internatos de Roma por Maria Montessori (Itália, 1870-1952); a apresentação de uma proposta curricular para retardados mentais leves por Alice Descoedres, em 1928.

A partir do modelo europeu, no século XIX, as proposições voltadas aos sujeitos da Educação Especial foram desenvolvidas nos Estados Unidos, no Canadá e no Brasil, na medida em que esses países investiram no ensino público. Nos Estados Unidos e no Canadá, temos: a primeira escola pública *American School*, de West Hartford, Connection, foi fundada pelo reverendo Thomas H. Gallaudet em 1817; a primeira escola para surdos *Institution Catholique des Sourds-Muets* foi fundada em 1848; a partir de 1829, surgiram os primeiros internatos para pessoas cegas – *New England Asylum for the Blind* em Massachusets e *New York Institute for the Education of the Blind* em New York; a criação do primeiro internato público para deficientes mentais por Samuel Gridley; a fundação da primeira classe especial diária para retardados mentais em regime de externato em 1896 (MAZZOTTA, 1996). No Brasil, nesse período da monarquia administrativa, ocorreram as primeiras iniciativas individuais e em grupo de organização do atendimento educacional especializado no Brasil, sendo que, neste momento, se torna válido lembrar a criação, em 1854, através do Decreto Imperial nº 1.428 de Dom Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atualmente, Instituto Benjamin Constant (IBC) – no Rio de Janeiro; e em 1857, através da Lei nº 839, a criação do Imperial Instituto para

Surdos-Mudos – hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – na mesma cidade.

Considerando a vinda das missões jesuíticas em 1549 como a primeira ação pedagógica por meio da escola destaca por Corrêa, e o movimento para situar a organização das ações da Educação Especial no nosso país efetivado até o momento, passo aos eixos de moralização, psicologização e democratização tomados como condições de possibilidade da docência inclusiva na escola contemporânea. Ressalto, mais uma vez, que a materialidade analítica da Escola Estadual a ser utilizada se refere aos prenúncios da ação militar como segunda ação pedagógica por meio da escola indicada por Corrêa. O Estado Novo, período de caráter ditatorial no regime republicano, implantado pelo Presidente Getúlio Vargas, que perdurou desde 10 de novembro de 1937 com o Golpe de Estado até 29 de outubro de 1945 com o fim da Segunda Guerra Mundial, “dispensando qualquer debate público, direcionou o ensino secundário para a formação de personalidades condutoras do povo, numa perspectiva inspirada pelo nazismo, como uma forma de educação pré-militar e de criação de uma cultura patriótica” (CORRÊA, 2000, p. 62). Nesse contexto político, reside a criação da Escola Estadual pesquisada e as colaborações recíprocas que vigoram entre a Escola Estadual e a Brigada Militar.

4.1 DA MORALIZAÇÃO

Em meio à instalação do Estado Novo, a *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil* foi aprovada em 16 de julho de 1934 com os ensejos de organizar um regime democrático e, nesse viés, tratou da educação num capítulo específico *Capítulo II – Da Educação e da Cultura*, com dez artigos, sendo o Artigo 150, alínea a, competindo à União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1934). Mesmo assim, conforme assinalado anteriormente, os sujeitos com deformidades ficaram invisíveis nesse texto constitucional (MARQUEZAN, 2009), que vigorou por apenas um ano. A Lei de Segurança Nacional, Lei nº 38, de 04 de abril de 1935, influenciou a publicação da *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, em 10 de novembro de 1937, que excluiu as políticas educacionais que estavam no texto constitucional de 1934. Autoritária, propulsionou

a organização das escolas técnicas e o plano de carreira para professores e, através do Artigo 131, firmou a obrigatoriedade da Educação Física, do ensino cívico e o de trabalhos manuais nas escolas primárias, normais e secundárias.

Esses textos constitucionais influenciavam os debates educacionais no nosso país, sendo que, em meio a vigência do Estado Novo, o movimento da Escola Nova, inspirador dos processos de escolarização desde a década de 30, intencionava a renovação do ensino, sendo que considerando a natureza do sujeito aprendiz, a atividade e as experiências dos alunos em relação ao objeto de conhecimento, propunha a incorporação de métodos e/ou inovações pedagógicas. Por isso, em 1932, 26 intelectuais, inclusive Fernando de Azevedo, redigiram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, com a proposta de reconstrução educacional no Brasil, destinada ao povo e ao Governo. “A educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 01). Às professoras, considerado o “professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 13), cabe a orientação do processo de ensino e aprendizagem e, para reverter a lógica da falta de qualificação profissional, a criação de cursos superiores para formação de professoras incorpora-se na lógica de cientificidade dessa proposta.

Essa proposta de reconstrução educacional estava constituída pelos seguintes itens: Movimento de renovação educacional; Diretrizes que se esclarecem; Reformas e a Reforma; Finalidades da educação; Valores mutáveis e valores permanentes; O Estado em face da educação: a) A educação, uma função essencialmente pública, b) A questão da escola única, c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação; A função educacional: a) A unidade da função educacional, b) A autonomia da função educacional, c) A descentralização; O processo educativo / O conceito e os fundamentos da educação nova; Plano de reconstrução educacional: a) As linhas gerais do plano, b) O ponto nevrálgico da questão, c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil, d) O problema dos melhores; A unidade de formação de professores e a unidade de espírito; O papel da escola na vida e a sua função social; e A democracia, um programa de longos deveres. Dessa maneira, o *Manifesto dos*

Pioneiros da Educação Nova tornou-se uma proposta em prol da organização de um plano geral de educação pelo Estado e da defesa da escola laica, gratuita e obrigatória. Considerando esse movimento da Escola Nova, no *Relatório de 15 de dezembro de 1944*, no item 3 *Técnicas empregadas no desenvolvimento dos programas de ensino*, o ensino na Escola Nova emerge como tema de estudo das professoras da Escola Estadual pesquisada.

“Hora de Leitura” (Assuntos estudados, relatoras e aplicações resultantes):
Conhecer o educando. Exercícios de elocução. Eficiência da Escola. Excursões escolares e sua importância. Leitura – seus objetos. Agricultura. O ensino na Escola Nova. Fins e importância do ensino. A escola como uma instituição social. O interesse e o método. O interesse e o meio. O jogo e o trabalho. Cooperemos para boa linguagem. Alguns erros de linguagem comumente usados. Algumas regras de gramática. Disciplina escolar.
Cooperemos para boa linguagem – algumas regras de gramática. Regras e exemplos das palavras – malcriação, majestade – meio. Emprêgo das palavras donde, ouvir e preferir. Emprego da locução adverbial à pressa, dos pronomes lhes e o e da, preposição à. Emprego das palavras porque, por que, dar e haver. Língua Pátria (RELATÓRIO, 1944).

Nesse *Relatório de 15 de dezembro de 1944*, os *“Fins e importância do ensino. A escola como uma instituição social. O interesse e o método. O interesse e o meio. O jogo e o trabalho.”* podem ser considerados tópicos desse ensino nessa proposta de reconstrução educacional. O diferencial entre a escola tradicional e a Escola Nova proposta será a presencial contínua e permanente nas atividades escolares “do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 09).

Ao contrário das práticas escolares tradicionais, calcadas basicamente em programas preestabelecidos, organizados a partir da lógica formal dos adultos, as práticas escolanovistas partem da criança e dos seus interesses para, da mesma maneira que as práticas anteriores, atingir objetivos escolares. O argumento de respeitar a lógica da criança e as relações desta com o mundo tornaram, de certa forma, uma garantia efetiva de obtenção de resultados de aprendizagem nas escolas. Com isso, além da presença de conteúdos propriamente escolares citados na “Hora da Leitura”, os tópicos *“Disciplina escolar. Língua Pátria.”* coadunam-se

com os referentes ao ensino na Escola Nova. Na lógica de considerar o interesse e o estímulo nas atividades propostas, há investimentos da ordem de um sujeito disciplinado, inclusive, disciplina, ordem e civismo eram características essenciais para a formação dos sujeitos no regime republicano vigente.

O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade, e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, não são, aliás, grandes "valores permanentes" que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor à vida humana? (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 05)

Na condição de valores permanentes, o trabalho, a solidariedade social, a cooperação, a consciência social, o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina devem estar presentes nas práticas escolares, numa educação comum, igual para todos os sujeitos. Lembremos que, pelos textos constitucionais de 1934 e 1937, a educação nacional já estava em pauta, sendo que a fixação de um plano nacional da educação e a obrigatoriedade da Educação Física, do ensino cívico e o de trabalhos manuais vieram com esse sentido de padronizar as atividades escolares. O movimento da Escola Nova também perspectivou essa educação nacional, contudo, o intuito da incorporação de métodos e/ou inovações pedagógicas, não contrariou que os valores permanentes fossem tramados nas práticas escolares. *Moral, dever, virtude, verdade, boas maneiras* eram, entre outros, assuntos que circulavam nas reuniões das professoras da Escola Estadual em questão. Inclusive, no Ofício nº 19 de 1957, encaminhado pela Escola Estadual ao Delegado Regional do Ensino, com os resultados do questionário emitido com a Circular nº 6 da 8ª DRE para integrarem as ideias e as opiniões das professoras a serem apresentadas no Congresso Nacional de Professores Primários, há a indicação da necessidade de um curso sobre moral também para os pais para melhorar a educação dos filhos.

Reuniões dos Professores			
Dias	Assuntos tratados	Como foram tratados	Resultados
16/5/45	Objetivo da moral. O dever.	Por uma professora foi lida a ficha sobre o assunto.	Bons.
23/5/45	O aprendizado da virtude.	Depois de lida a ficha sobre o assunto as professoras discutiram sobre o mesmo.	Bons.
30/5/45	A verdade e o cumprimento do dever	Por uma professora foi lida a ficha sobre o assunto. Depois de lida a ficha sobre o assunto as professoras discutiram sobre o mesmo.	Bons.

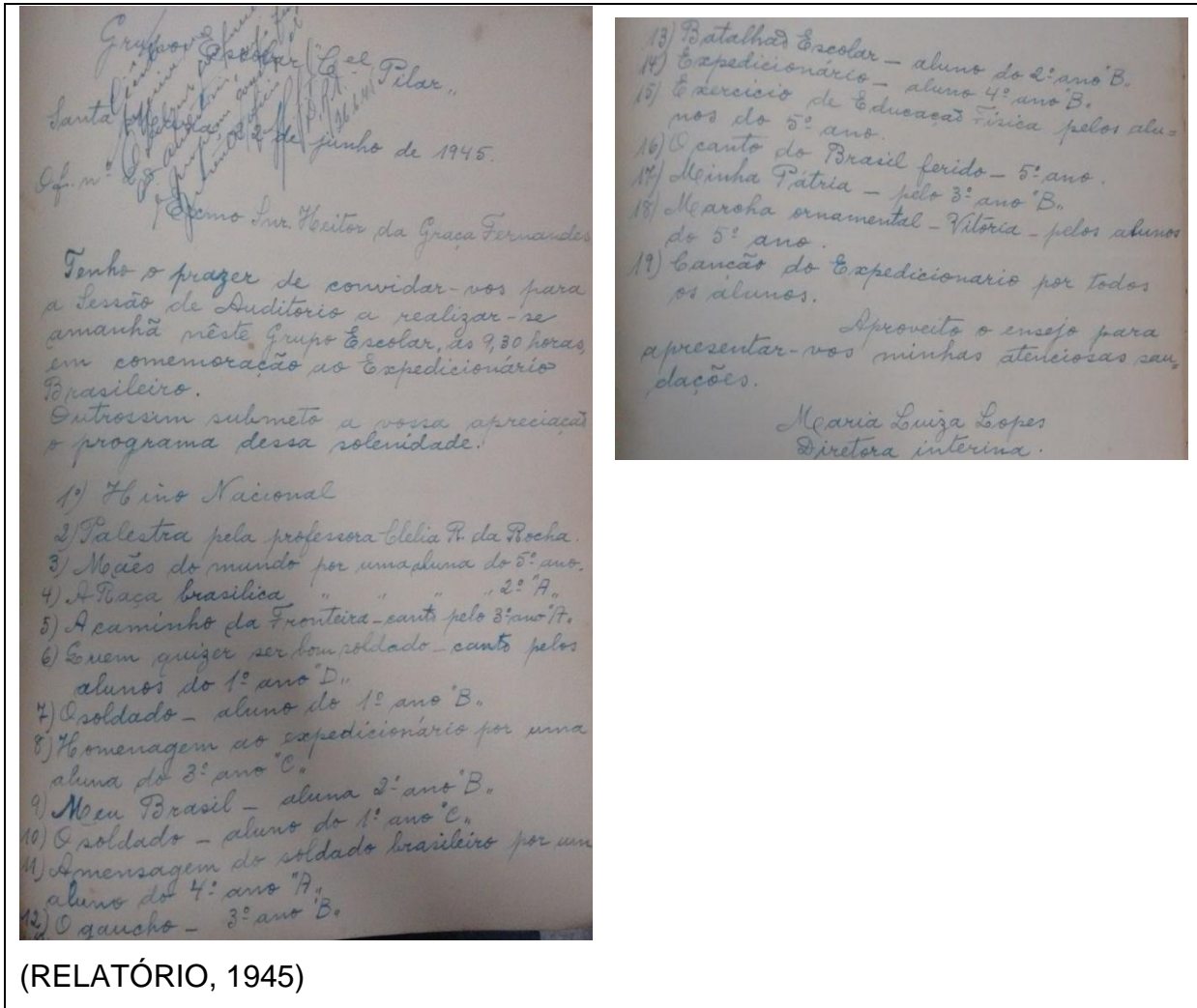
(RELATÓRIO, 1945)

Reuniões dos Professores			
Dias	Assuntos tratados	Como foram tratados	Resultados
13/6/45	<i>Moral individual.</i>	As fichas sobre os assuntos foram lidas pelas professoras designadas para esse fim.	Bons.
20/6/45	<i>Respeito da Liberdade e As boas maneiras.</i>		

(RELATÓRIO, 1945)

A moral, do latim *moralis*, constitui-se como os princípios e os valores capazes de conduzir o homem a refletir sobre as próprias ações, distinguindo o certo e o errado no plano da consciência, e amparava o leque de assuntos tratados por essas professoras. Presente nisso que entendemos, hoje, como formação continuada *in loco*, a moral intencionava cultivar valores entre as professoras e nos seus alunos. Mas, não qualquer valor. Os valores que, naquele momento, eram importantes para o Governo brasileiro na proposição da unificação da educação nacional. A virtude, do latim *virtus*, como um hábito estável no sujeito, podendo ser inata ou adquirida, pairava como uma atitude ou uma qualidade a ser incentivada nos sujeitos escolares. A professora deveria ser virtuosa, seus alunos deveriam ser virtuosos. Essa forma virtuosa de relacionar-se nas práticas escolares e sociais estimulava o desenvolvimento de verdadeiras atitudes. E, para formar sujeitos pela virtude, as boas maneiras e o dever eram exercitados na Escola Estadual.

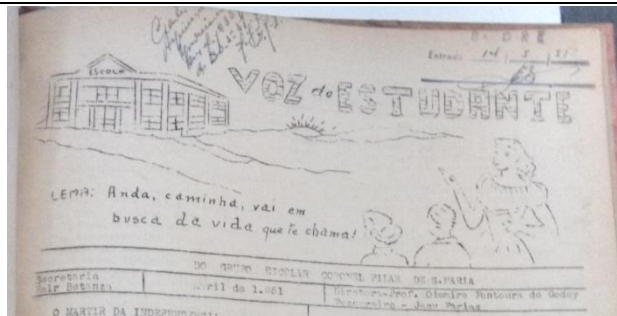
Na ótica do dever, sabemos que, mundialmente, vivíamos os efeitos perversos do maior conflito da história da humanidade, a Segunda Guerra Mundial, de 1939 a 1945. A grave crise socioeconômica da Alemanha, após as medidas do Tratado de Versalhes derivado da Primeira Guerra Mundial, motivaram Adolfo Hitler a ensejar a revolta do povo alemão em torno do orgulho nacional e, com isso, instalar o Estado nazista. As ações militares, com o uso dos tanques blindados e da aviação, foram essenciais para a vitória dos alemães sobre os povos dominados, dentre eles, a Polônia, a Dinamarca, Holanda, Bélgica, Noruega e França. Em 1941, A União Soviética e os Estados Unidos entraram no conflito que venho a ter proporções mundiais. Nesse contexto de mundialização dos efeitos da Segunda Guerra Mundial, a Força Expedicionária Brasileira, com aproximadamente 25 mil homens, atuou contra o nazismo na Itália. E, o cumprimento do dever estava ligado, inclusive, a essa militarização e, conseqüente, o civismo presentes nesse conflito mundial. Vejamos a comemoração do Expedicionário Brasileiro na Escola Estadual:



A moralização das práticas escolares, na data festiva referida acima, ocorria na medida em que a figura do soldado virtuoso era enaltecida pelas homenagens prestadas aos expedicionários brasileiros na Segunda Guerra Mundial. Nesse intento, os envolvimento das professoras da Escola Estadual e dos seus alunos serão efetivos nas comemorações destinadas à Semana da Pátria. Nota-se que, nessa profanação da figura do soldado virtuoso, a execução do Hino Nacional Brasileiro na Semana da Pátria, mas também em qualquer comemoração realizada no espaço-tempo escolar, bem como a leitura de poesias e redações enaltecendo a Pátria, serão práticas frequentes na Escola Estadual. Nessa figura do soldado virtuoso, de certa forma, as professoras também se empenham em produzir o aluno virtuoso. Em ambos os casos, percebemos a operação do poder disciplinar.

Vejamos, por exemplo, o lançamento do jornal escolar produzido pelos alunos da Escola Estadual com a orientação das professoras em abril de 1951. O jornal escolar *Voz de Estudante*, com o lema "Anda, caminha, vai em busca da vida

que te chama”, foi feito em duas folhas mimeografadas, e veiculava redações e poemas sobre datas comemorativas como, por exemplo, Tiradentes (21 de abril), Pan Americano (14 de abril), o aniversário do “chefe supremo do Brasil” Getúlio Vargas (19 de abril) e o descobrimento do Brasil (22 de abril), mas também notícias, aviso, anúncio, adivinha e transferências. Abaixo, parte superior da capa desse jornal escolar e o poema “Nossa Escola” escrito por uma aluna. Embora anunciasse a “voz do estudante” nota-se que as informações veiculadas tinham um cunho patriota, inclusive, o poema *Nossa Escola* trata desse aluno que, pela internalização das atitudes e qualidades de um soldados, seria virtuoso.



NOSSA ESCOLA

*Crianças tão pequeninas
Sejam fortes e veronil
Sejamos bom patriota
Criancinhas do Brasil*

*Estamos na nossa Escola
Para o grupo alavancar
Saudamos as professoras
Do Grupo Coronel Pilar.*

(RELATÓRIO, 1951)

Considerando essa produção de um aluno virtuoso, sabemos que, no prolongamento entre a soberania e a disciplina, nos séculos XVII e XVIII, emerge uma nova mecânica do poder, conforme expõe Foucault (2005a, p. 45) “um direito da soberania e uma mecânica da disciplina: é entre esses dois limites, creio eu, que se pratica o exercício do poder” (FOUCAULT, 2005a, p.45). Nesse sentido, na Aula de 17 de março de 1976, no Curso *Em defesa da sociedade*, Foucault (2008b) expõe o desenvolvimento de uma tecnologia disciplinar. Como “fórmulas gerais de dominação” (FOUCAULT, 2005b, p.118), as disciplinas centraram-se no corpo-

indivíduo, a partir de uma rede de saberes, de modo a promover a docilidade, a utilidade e a produtividade, através de uma tecnologia do treinamento individual que produzia efeitos individualizantes. Ao invés de vincular-se à lógica jurídico-política da soberania, a tecnologia disciplinar efetiva-se na norma e nos processos de normação disciplinar.

Essa nova anatomia política, essa mecânica de poder vai fazer-se presente tanto nas práticas escolares, quanto na organização militar. Talvez, por isso, as relações entre um soldado virtuoso e um aluno virtuoso sejam tão próximas. Na mesma medida, entende-se que a disciplina não foi uma descoberta repentina nesses contextos, pelo contrário, a disciplina foi inventada “como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas” (FOUCAULT, 2005b, p. 119) com uma finalidade específica. Um soldado virtuoso e um aluno virtuoso estão nessa relação próxima, então, na medida em que quanto mais obedientes, mais serão úteis esses indivíduos, e vice-versa. Nesse sentido, para produzir soldados ou alunos obedientes e úteis, entre outras atitudes ou qualidades virtuosas, a disciplina fará suas operações no nível do corpo-indivíduo.

Reuniões dos Professores			
Dias	Assuntos tratados	Como foram tratados	Resultados
3-5-49	<i>Elaboração dos cadernos c/ Plano e Diário dos professores.</i>	<i>Com esclarecimentos feitos pela orientadora de ensino.</i>	<i>Avaliação prática por parte dos professores.</i>
7-5-49	<i>A realização das Horas Pedagógicas – Recreação – Organização de material suplementar.</i>	<i>Exposição das diretrizes que as mesmas devem obedecer, feita pela orientadora de ensino. Sugestão a respeito dos outros assuntos.</i>	<i>Conclusões práticas a respeito dos assuntos.</i>
11-5-49	<i>(Reunião preparatória) Determinação do assunto e prof. Relatora para a 1ª Hora Pedagógica.</i>	<i>Com esclarecimentos pela diretora.</i>	<i>Realização pela diretora e prof. do assunto mencionado.</i>
18 e 25-49	<i>O valor da disciplina.</i>	<i>De acordo com as novas diretrizes.</i>	<i>Aplicação de ordem geral.</i>

(RELATÓRIO, 1949)

Reuniões dos Professores			
Dias	Assuntos tratados	Como foram tratados	Resultados
9	<i>A disciplina na escola:</i>	<i>Por meio de leituras e</i>	<i>A observar.</i>

	<i>disciplina e liberdade; a recompensa e o castigo; meios aplicáveis possíveis.</i>	<i>debates.</i>	
15	<i>Reunião da Sra Diretora e orientadora com as prof. tratou dos preparativos para inauguração deste Grupo e organização dos planos.</i>	<i>Por meio de palestras.</i>	-
16	<i>Reunião pedagógica – A atenção – O interesse pedagógico.</i>	<i>Por meio de leituras e debates.</i>	<i>A observar.</i>

(RELATÓRIO, 1954)

Durante as décadas de 40 e 50, nas reuniões das professoras da Escola Estadual, comumente, a expressão “disciplina” surge como pauta das leituras e dos debates. Seja pelo valor agregado pela disciplina às práticas escolares, seja pelo misto disciplina e liberdade nessas práticas, a disciplina exercida no nível do corpo do indivíduo será fundamental para a produção do aluno virtuoso. Especialmente, nesse momento histórico, em que, com a deposição de Getúlio Vargas do Governo, o nosso país, lentamente, será redemocratizado. Dessa maneira, merece destaque a promulgação da *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 18 de setembro de 1946, que retomou valores defendidos no texto constitucional de 1934, inclusive, algumas ideais do Manifesto dos Pioneiros, e previu a importância de diretrizes e bases para a Educação Nacional. Também esse foi o primeiro texto constitucional do nosso país a incluir um artigo sobre a assistência educacional aos alunos necessitados, “Art. 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946). De certo modo, as “novas diretrizes” na reunião das professoras sobre “O valor da disciplina” podem ser uma referência a esse texto constitucional de 1946.

Reuniões dos Professores			
Dias	Assuntos tratados	Como foram tratados	Resultados
4-6-52	<i>O raciocínio em Aritmética. O raciocínio nos problemas de Aritmética. Os seus diversos passos a serem considerados para a sua execução.</i>	<i>Por meio de palestra e debates.</i>	<i>Associação de conhecimentos concretos e associação dos mesmos em problemas de situações gerais.</i>

11-06-52	Os alunos. Conhecer, distinguir e classificar os alunos. Educação por atacado.	Por meio de palestra e debates.	É dever moral de todo mestre procurar conhecer com carinho e paciência tudo o que se diz respeito de cada aluno que lhe passa pelas mãos.
----------	--	---------------------------------	---

(RELATÓRIO, 1952)

A disciplina exercida no nível do corpo do indivíduo será fundamental para a produção do aluno virtuoso, mas também para a produção da professora virtuosa. O segundo assunto da reunião das professoras, registrado no *Relatório de 1952*, mostra que as operações de conhecer, distinguir e classificar os alunos nas práticas escolares, pelas operações da disciplina-corpo, devem ser assumidas como dever moral de cada professora que, com carinho e paciência, deve saber tudo o que diz respeito a cada aluno. Essas operações disciplinares implicam o conhecimento para melhor governar cada sujeito. A moralização das práticas escolares, com isso, não está presente apenas na produção do aluno virtuoso, mas na produção da professora virtuosa que, ao conhecer cada aluno, se compromete com deveres morais para melhor encaminhar cada um desses sujeitos escolares.

Interessante que, nesse contexto escolar, disciplina-corpo e disciplina-saber¹⁸ estão envolvidas na circularidade da norma. No contexto da disciplina-corpo, especialmente na obra *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*, a disciplina prevê a organização das cercas, dos lugares, das funcionalidades e das fileiras; o funcionamento do tempo no nível externo e também no nível do próprio homem; o desenvolvimento de etapas/progressões, sínteses, exercício contínuos; as forças combinadas entre si no foco de uma terminalidade específica (FOUCAULT, 2005b). Além disso, essa disciplina produz instrumentos, capazes de fabricar individualidades dóceis, obedientes, úteis, produtivas, e uniformes. Entre esses instrumentos, figuram a vigilância hierárquica com a observação contínua, a classificação e as hierarquias; a sanção normalizadora com o mecanismo de penalidades; e o exame com a captura e a fixação das individualidades num espaço-tempo específico. Nesse sentido,

A disciplina, é claro, analisa, decompõe, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações. (...) Em segundo lugar, a disciplina classifica os elementos assim identificados em função de

¹⁸ Distinção entre disciplina-corpo e disciplina-saber, conforme Veiga-Neto (1996).

objetivos determinados. (...) Em terceiro lugar, a disciplina estabelece as seqüências e as coordenações ótimas (...). Em quarto lugar, a disciplina estabelece procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente e, enfim, a partir daí, estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros. Ou seja, é a partir daí que se faz a demarcação entre o normal e o anormal (FOUCAULT, 2008b, p.74-75).

A normação disciplinar vai “da norma à demarcação final do normal e do anormal, é por causa disso que eu preferia dizer, a propósito do que acontece nas técnicas disciplinares, que se trata muito mais de uma normação do que de uma normalização” (FOUCAULT, 2008a, p. 75), sendo que a norma prescreve e, a partir dela, produz-se a normalidade e a anormalidade. E, no contexto da disciplina-saber, saber entendido como conjunto de elementos de uma prática discursiva que permite a emergência do conhecimento científico ou das ciências (VEIGA-NETO, NOGUERA, 2010), as Ciências Humanas criadas em torno do sujeito promovem essa norma que prescreve o funcionamento normal do sujeito. E, nessa trama, a disciplina-corpo e a disciplina-saber vão embrenhar-se, futuramente, nos processos de escolarização dos sujeitos da Educação Especial.

A ênfase na disciplina exercida no nível do corpo do indivíduo nas reuniões das professoras vai sustentar os investimentos em prol da higiene, inclusive, a higiene mental, sendo isso muito presente na década de 50 e nas décadas posteriores. Considerando os estudos de Edward Seguin, considerado o Pai da Psiquiatria, em torno da doença mental, Lilia Ferreira Lobo (2008, p. 375) infere que o tratamento moral, fundado no discurso da autoridade e da submissão, “foi estendido sob a forma de *prevenção*, à criança, cujo ingresso nessa ordem deveria ser preparado por uma higiene pedagógica”. Considerando isso, as práticas na Escola Estadual materializaram tanto os estudos em torno da temática higiene, quanto ações nos espaços-tempos escolares para que a higiene fosse condição essencial ao estudo. Abaixo, duas mostras das reuniões das professoras com o intuito dos estudos da higiene na formação continuada *in loco*.

Reuniões dos Professores			
Dias	Assuntos tratados	Como foram tratados	Resultados
12	<i>Circular sobre o programa de ensino do Canto Orfeônico adotado nas escolas primárias.</i>		
1º	<i>A disciplina. Conceito da</i>	<i>Por meio de palestras e</i>	<i>A observar.</i>

	<i>disciplina. Fatores que influem na disciplina. Função do mestre na escola nova.</i>	<i>debates.</i>	
26	<i>O ensino da Higiene. Objetivos e importância no ensino da higiene.</i>	<i>Por meio de palestras e debates.</i>	<i>O objetivo do ensino da Higiene é a formação de hábitos e atitudes favoráveis à saúde do corpo.</i>

(RELATÓRIO, 1951)

Reuniões dos Professores			
Dias	Assuntos tratados	Como foram tratados	Resultados
3	<i>Poesia. Seu uso na escola primária.</i>	<i>Por meio de palestra e debate.</i>	<i>A arte literária exerce transcendental importância no trabalho escolar.</i>
10	<i>Higiene Mental. Apêlo as mesmas para cumprir sua nobre missão.</i>	<i>Por meio de palestra e debate.</i>	<i>A criança ao entrar na escola põe em sua mestra esperança ilimitada.</i>
17	<i>Leitura do comunicado nº 5. Classes inferiores do 1º ano. Diagnóstico das dificuldades.</i>		
31	<i>Erros e sua correção na linguagem.</i>		

(RELATÓRIO, 1951)

A disciplina e a Escola Nova permanecem na pauta dessas reuniões das professoras. Contudo, inaugura-se o assunto da higiene e, com ele, toda uma preocupação para “a formação de hábitos e atitudes favoráveis à saúde do corpo”. O corpo deve estar saudável, bem como a mente. A “nobre missão” das professoras impera que elas devam instrumentalizar os alunos para a saúde do corpo, e também preservar a saúde mental dos seus alunos. A infância carrega um risco – seja o risco de uma doença, seja o risco da deficiência – e, por isso, a higiene corporal e a higiene mental serão princípios para a condução dos alunos. Se “a criança ao entrar na escola põe em sua mestra esperança ilimitada”, essa professora tem a responsabilidade de livrar a crianças dos possíveis riscos que debilitariam a saúde do corpo e a saúde da mente.

Se o corpo e a mente saudáveis são condições essenciais ao estudo, sendo esta uma prescrição do sujeito normal, em torno dos riscos e das prevenções vai se produzir a normalidade e a anormalidade. Os alunos com dificuldades diversas,

considerados das “classes inferiores do 1º ano”, bem como aqueles com problemas de linguagem serão os sujeitos cujos investimentos normativos das professoras promoverão melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, campanhas escolares como, por exemplo, a alimentação dos escolares, serão importantes para prevenir os riscos. Em setembro de 1958, um relatório da Escola Estadual em questão afirma que as crianças que consumiram leite em pó na merenda preparada para todos os alunos tiveram melhorias nas condições de sua saúde, e lamenta que esse consumo não tenha atingido o 100% das crianças.

Lembremos que, assim como para o aluno, a preservação da saúde corporal e da saúde mental eram exigências na formação do soldado virtuoso. Por isso, como destacado anteriormente, mesmo com a lógica de considerar o interesse e o estímulo do aluno nas atividades escolares, provinda da proposta de reestruturação educacional do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, as práticas das professoras com os alunos visavam um sujeito disciplinado que não se constituísse como um perigo ao regime republicano vigente. E, como a disciplina exerce-se no nível do corpo do indivíduo, a tecnologia disciplinar necessitará de um corpo são e uma mente sã. O aluno virtuoso continua na pauta das professoras da Escola Estadual e, nesse contexto, verifica-se que o assunto da civilidade começa a ser estudado e debatido nas reuniões pedagógicas.

Reuniões dos Professores			
Dias	Assuntos tratados	Como foram tratados	Resultados
28	A necessidade de uma campanha escolar sobre o desenvolvimento e cultivo da Civilidade. Adaptação da criança aos hábitos da civilidade. Meios para chegarmos aos objetivos.	Por meio de leitura e debates.	A observar.

(RELATÓRIO, 1954)

A civilidade, do latim *civile*, não se confunde com civismo, uma das características essenciais para a formação dos sujeitos no regime republicano vigente apontada anteriormente, que se refere ao respeito às leis e às instituições, na medida em que a civilidade tem haver com o respeito das normas de convívio num grupo social. Não se confunde, mas também não contraria. Se existe uma necessidade de obrigar os sujeitos a respeitar as normas e aos valores institucionais

como, por exemplo, nas demonstrações de patriotismo existentes nas práticas escolares, a necessidade de obrigar esses sujeitos a agir com respeito recíproco nas relações com outros sujeitos antecipa e, de certa maneira, suplementa o civismo. A civilidade nos daria essa condição de homens que vivem em sociedade, questão esta amplamente teorizada por Norbert Elias nos dois volumes da obra *O processo civilizador*. E, nada mais conveniente do que colocar a responsabilidade à instituição escolar de produzir alunos cuja civilidade será indispensável para a vida em sociedade.

A civilidade não se constitui naturalmente por sermos homens que vivem em sociedade, ela precisa ser adquirida, cultivada, interiorizada por nós. Por isso, as professoras na reunião pedagógica indicam “a necessidade de uma campanha escolar sobre o desenvolvimento e cultivo da civilidade”. Há quase dez anos, as boas maneiras eram, entre outros, assuntos que circulavam nas reuniões das professoras da Escola Estadual. Agora, a civilidade, que inclui as questões das boas maneiras, surge para que alunos adotem atitudes cordiais para com o próximo, respeitem-se uns aos outros, vivam de forma íntegra na sociedade. Para tal, a Escola Estadual pretende fazer campanhas em prol da civilidade, e a reunião pedagógica trata dos meios utilizados para essa finalidade. Mais uma vez, a civilidade em pauta vai possibilitar a produção de alunos virtuosos e de professoras virtuosas.

Até o momento, a moralização das práticas escolares foi influenciada pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e pelas ações militares no nosso país, materializada pela formação de alunos virtuosos e professoras virtuosas, pelo exercício da disciplina-corpo, pelas práticas de higienização e, no misto entre civismo e civilidade, a condição de homens que vivem em e pela sociedade. Dessa maneira, a docência efetiva-se pela moralização nas práticas escolares. Os registros, principalmente, dos relatórios das décadas de 40 e 50 permitem considerar que as professoras agiam em prol da moralização dos sujeitos escolares. As formas de moralização desses sujeitos, por uma relação de imanência, eram formas de moralizar o exercício da docência. Embora não existissem práticas voltadas especificamente aos sujeitos da Educação Especial, haviam práticas destinadas a produção de alunos virtuosos em que o risco carregado pelas crianças deveria ser prevenido no cotidiano escolar.

Como a infância carrega um risco de uma doença ou da deficiência, sendo que com a normação disciplinar opera-se a prescrição do sujeito normal no jogo dos riscos e das prevenções de produção da normalidade e da anormalidade, alguns espaços-tempos especializados para a educação dos sujeitos com deficiência começaram a atuar no nosso país. Inclusive, não podemos negar que a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, promulgada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, tenha influenciado a organização desses espaços-tempos especializados no nosso país, mas também nos contextos europeu e norte-americano. Fazendo referência a uma série de “Todo ser humano tem direito a”, essa Declaração Universal afirma que “Todo ser humano tem direito à instrução” no seu Artigo 26, e continua “A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Considerando essas influências, em meados de 1950, no Brasil, foi criada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) em São Paulo; no caso das pessoas com deficiência mental; já que, desde 1874, o Hospital Estadual de Salvador atendia os casos considerados mais graves na sociedade (MAZZOTTA, 1996). Nesse contexto, Jannuzzi (1985) explica que duas vertentes envolveram-se com o atendimento educacional dos sujeitos com deficiência mental, a saber: a vertente médico-pedagógica, derivada da monografia *Da educação e tratamento médico e pedagógico dos idiotas*, de Carlos Eiras; e a vertente psicopedagógica, materializada nas obras *A solução do problema pedagógico-social da educação da infância anormal da inteligência no Brasil*, de Clementino Quaglio, e *Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência e a educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina* de Basílio de Magalhães. Além desses autores, Norberto Souza Pinto colaborou para a vertente psicopedagógica, na medida em que classificou os anormais da escola em retardados de inteligência, instáveis ou contumazes, indisciplinados e mistos.

Esses espaços-tempos especializados para a educação dos sujeitos com deficiência e os estudos da vertente médico-pedagógica e da vertente psicopedagógica residem, justamente, no quadro de psiquiatrização da infância e, mais tarde, na organização das ações da Educação Especial no Brasil. Os

investimentos na disciplina-corpo e na produtividade da disciplina-saber, não se limita a essas inserções do atendimento educacional especializado nos textos constitucionais, às primeiras instituições especializadas ou aos primeiros sistemas e/ou métodos destinados aos sujeitos da Educação Especial no contexto europeu. E, por não se limitarem, esses investimentos na disciplina-corpo e na produtividade da disciplina-saber far-se-ão presentes nas práticas de psicologização da Escola Estadual em questão. Psicologização esta que não apagará os efeitos das práticas de moralização, mas possibilitará que a normalização opere na vida dos sujeitos da Educação Especial e das suas professoras.

4.2 DA PSICOLOGIZAÇÃO

Na década de 50, a leitura e a escrita já constavam, ora e outra, como processos que deveriam ser estudados e debatidos pelas professoras da Escola Estadual. Em meados do ano de 1957, os Testes ABC despontavam como pauta estratégica dessas reuniões, e esse exame perdurou nas décadas de 60 e 70. Os Testes ABC faziam parte de uma série de outros testes, de autores nacionais e estrangeiros, que consolidaram e legitimaram o campo da Psicologia Objetiva e, dentre esses autores, estava Lourenço Filho, representante do movimento da Escola Nova no Brasil. Lourenço Filho lançou a obra *Introdução ao estudo na Escola Nova* no ano de 1930, e *Testes ABC na verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* no ano de 1933, sendo que a 13ª edição desta obra está disponível na *Coleção Lourenço Filho* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais desde 2008. Na década de 30, os Testes ABC foram aplicados em grupos escolares e institutos educacionais de São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal. Aproximadamente duas décadas mais tardes, os Testes ABC são estudados e debatidos nas reuniões pedagógicas, conforme *Relatórios de 1957 e 1964* desta prática de pesquisa.

Reuniões dos Professores		
Dias	Assuntos tratados	Observações
7	<i>Distribuição das classes.</i>	
9	<i>Organização das classes do 1º ano.</i>	
16	<i>Testes A.B.C. sua aplicação, exercícios corretivos, perfil individual e perfil de classe.</i>	

(RELATÓRIO, 1957)

Reuniões dos Professores		
Dias	Assuntos tratados	Observações
2	<i>Conceito de avaliação. Planos de recordação para aplicarem prova diagnóstica. Planejamento do período preparatório do 1º ano. Distribuição de classes e Instituições.</i>	
3	<i>Disciplina. Importância do período preparatório no 1º ano. Testes ABC. Estudo da aplicação e avaliação. Testes de maturidade para serem aplicados nos alunos de classe 2D, 3D, 4DM. Planejamento das Instituições.</i>	
7	<i>Educação religiosa. Clube de Professôres. Fundo social. Comissões – eleição. Livros que serão adotados. Pedido de estudo nos atestados do ano ant. Gráficos de aproveitamento.</i>	

(RELATÓRIO, 1964)

Os Testes ABC tinham como objetivo fundamental “diagnosticar nas crianças, que procuram a escola primária, um conjunto de capacidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita” (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 125). Para tal, foram propostos oito testes para análise dos seguintes pontos da aprendizagem da leitura e da escrita: coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fatigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão. A soma dos pontos de cada criança localizava essa criança numa faixa de frequência da curva normal da aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que, pela constituição de um perfil individual e um perfil de classe, se tornou possível organizar grupos homogêneos nas situações de ensino e aprendizagem (LOURENÇO FILHO, 2008). De acordo com o que sugere a reunião das professoras da Escola Estadual em relação ao perfil individual e ao perfil de classe:

Um diagnóstico e um prognóstico, à vista de resultados globais, são, portanto, as aplicações básicas dos Testes ABC. Mas, pelo exame do número de pontos de cada prova, alguma coisa mais pode ser obtida, e de grande interesse para o professor. Realmente, com esses resultados, constrói-se o perfil individual de cada aluno. Trata-se de um gráfico de singela execução, como antes se viu. Observando-o, é possível concluir das capacidades e das deficiências de cada criança, segundo aspectos particulares das capacidades necessárias à aprendizagem: coordenação visual-motora; resistência à inversão na cópia de figuras; memória visual; coordenação auditivo-motora; capacidade de prolação; memória lógica, fatigabilidade; atenção dirigida; vocabulário; atitude geral de compreensão das tarefas escolares. Pelo exame desse gráfico, também é possível afirmar

do equilíbrio geral da madureza do aluno, ou, ao contrário, de seu desequilíbrio. Há perfis com pequena variação do número de pontos em cada prova, e há perfis que registram grandes oscilações. Análise mais minuciosa permite ainda verificar se os resultados das provas 1, 3 e 7, todas referentes à coordenação visual-motora, são do mesmo valor ou de valores próximos; igualmente, se os das provas 4 e 6, que indagam da capacidade de prolação, têm as mesmas características; e, assim com as das provas 2, 5, 7 e 8, que apreciam os resultados de unificação do comportamento ou da atenção (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 125-126).

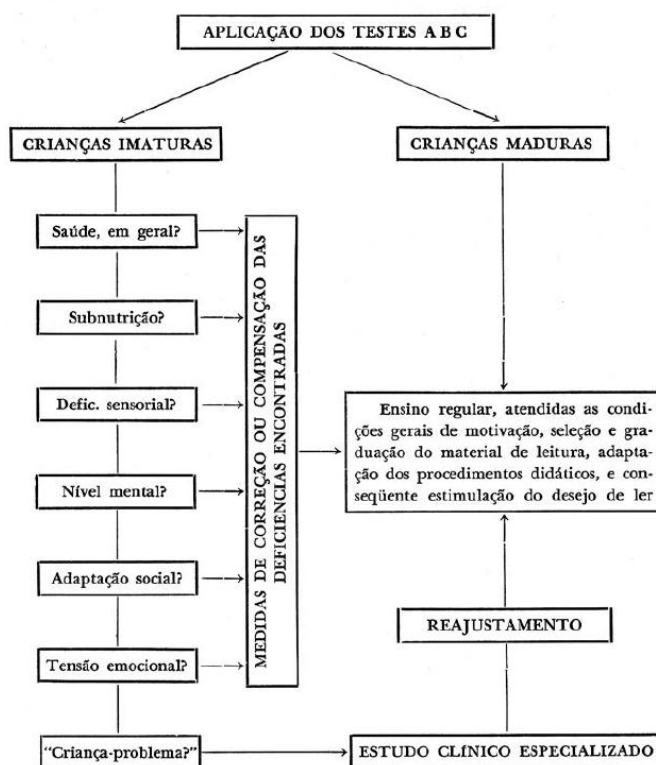
O diagnóstico permite identificar pelos pontos de análise o perfil de aprendizagem da leitura e da escrita de cada aluno, então, o prognóstico, como previsão do que pode ocorrer futuramente, serve para organizar grupos homogêneos (classes seletivas ou diferenciais) nessas situações de ensino e aprendizagem. Pela aplicação, basicamente, ser realizada nas classes de 1º ano, o diagnóstico ocorria de forma precoce, na mesma medida, o prognóstico poderia efetivar-se de forma segura na organização desses grupos homogêneos, desde que as demais condições que interferem no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita fossem consideradas na somatória dos pontos. Cada exame deveria durar, em média, oito minutos, e ser aplicado individualmente com cada criança. Nesse sentido, valem algumas orientações repassadas às professoras das classes de 1º ano:

As qualidades técnicas dos mestres dependem, naturalmente, de sua formação pedagógica e experiência profissional. Podem, no entanto, ser constantemente aprimoradas pelo estudo, pela reflexão pela atitude experimental com que conduzam o seu próprio trabalho. Mas essas qualidades técnicas não se desligam das expressões gerais da personalidade do professor, de decisiva importância. Mestres ríspidos, sempre prontos a criticar e a salientar defeitos no trabalho dos alunos, mais que a animá-los, motivam mal a aprendizagem. Uma pedagogia de êxito e não de frustração deverá ser sempre empregada. Nesse sentido, precisamente, é que vários especialistas do ensino da leitura, considerando os resultados dos Testes ABC, têm salientado a vantagem de se proporcionarem exercícios preparatórios aos alunos imaturos. Não é que esses exercícios por si mesmos possam suprir certas deficiências fundamentais, como as que decorram de mau estado de saúde ou de nutrição, contudo, podem concorrer para a correção de certos hábitos e atitudes desfavoráveis à aprendizagem. Podem também, em muitos casos, influir na aquisição do sentimento de segurança (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 130).

A personalidade de cada professora influencia os resultados do diagnóstico e do prognóstico produzido sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, na medida em que podem favorecer uma pedagogia de êxito ou uma pedagogia de frustração na realização do exame. De certa forma, existe na obra *Testes ABC na verificação*

da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita toma uma série de indicações de preparação da professora da aplicação do exame e do meio em esse exame será realizado. Isso para não influenciar, negativamente, a soma dos pontos de cada criança e a organização de grupos homogêneos. Na sequência, um esquema ou roteiro para aplicação dos Testes ABC e identificação das crianças maduras ou imaturas para aprendizagem da leitura e da escrita, bem como organização de medidas corretivas ou compensatórias em relação às crianças imaturas e, no caso da criança-problema, encaminhamento ao estudo clínico especializado.

Ilustração 2 – Aplicação e análise dos resultados dos Testes ABC



Fonte: (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 159).

Nessa Ilustração 01, visualizamos fagulhas das ações da Educação Especial nas práticas escolares, embora eu reconheça que tais ações foram se organizar mais tarde no panorama nacional e na Escola Estadual em questão. Se as crianças estão maduras, o ensino regular e as condições que oferecem centralidade à aprendizagem pela criança serão suficientes para aplicação e análise dos resultados dos Testes ABC. Contudo, se as crianças estiverem imaturas, uma série de

condições deverá ser considerada como saúde, subnutrição, deficiência sensorial, nível mental, adaptação social e tensão emocional para organização de medidas corretivas ou compensatórias capazes de situá-las no grupo de crianças maduras. E, no caso da criança-problema, um estudo clínico especializado oferecerá condições para o reajustamento dessa criança ao sistema escolar.

Nesse contexto de controle das condições que influenciam o processo de ensino e aprendizagem escolar, num documento enviado pela Diretora da Escola Estadual à Delegada Regional de Ensino, datado de 06 de abril de 1964, percebe-se que o perfil individual de cada criança não interessa apenas aos Testes ABC, mas as demais ações escolares que visam prevenir os riscos nesse espaço-tempo. A prevenção de riscos, mesmo que de forma individual, reside no controle de determinada condição como, por exemplo, a saúde corporal e mental que pode prejudicar negativamente os sujeitos em fase de escolarização. Dessa maneira, como o relatório da Escola Estadual sobre as crianças que consumiram leite em pó na merenda citado no subcapítulo 4.1, o documento abaixo indica a necessidade de material para fichário individual a ser utilizado pelo Clube da Saúde da Escola Estadual.

Pelo presente, solicito gentileza de fornecer a êste G. Escolar, 750 fichas do Aluno, modelo anexo, as quais serão utilizadas para o fichário individual do Clube da Saúde, em fase de organização neste Estabelecimento (RELATÓRIO, 1964).

Os Testes ABC, como pauta estratégica das reuniões pedagógicas na Escola Estadual, promoverão a normação disciplinar, uma vez que, pelo uso de tecnologias disciplinares como exame em questão, demarcarão o normal e o anormal numa faixa de frequência da curva normal da aprendizagem da leitura e da escrita. As professoras, nesse sentido, têm a responsabilidade de estudar, debater e aplicar os Testes ABC, principalmente, nas práticas pedagógicas com as classes de 1º ano, visto que, por essa aplicação e pelas medidas adotadas para correção/complementação das deficiências encontradas nos escolares ou pelo encaminhamento das crianças-problema ao ensino clínico especializado, essas professoras poderão garantir que nenhuma criança escape à normalidade prescrita da aprendizagem da leitura e da escrita. Então, esses Testes ABC materializam, de certa forma, fagulhas das ações da Educação Especial nas práticas escolares nos anos posteriores.

Na primeira metade do século XX, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público que prestavam atendimento escolar especial às pessoas com deficiência mental; quatorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, que atendiam alunos com outras deficiências. Também, três instituições especializadas, uma estadual e duas particulares, que atendiam pessoas com deficiência mental e outras oito, três estaduais e cinco particulares, que se dedicavam à educação de pessoas com outras deficiências. Na segunda metade desse século, começaram a surgir iniciativas oficiais de âmbito nacional (MAZZOTTA, 1996). No final da década de 50 e início da década de 60, algumas campanhas em prol dos sujeitos surdos, com deficiência visual e com deficiência mental foram organizadas pelo Estado brasileiro.

O Decreto 42.728, de 03 de dezembro de 1937, instituiu a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro no Instituto Nacional de Educação de Surdos do Ministério da Educação e Cultura, atribuindo como finalidades precípua dessa Campanha, além dos planos de proteção e ajuda aos denominados deficientes da audição e da fala, conforme dispõe o Artigo 2, alínea b, a promoção de “iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social” (BRASIL, 1937). No ano seguinte, o Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958, instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais no Instituto Benjamin Constant do Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de promover “no seu mais amplo sentido a educação e a reabilitação dos deficitários da visão, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo o território nacional”, de acordo com o disposto no Artigo 2. A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais foi instituída no Ministério da Educação e Cultura a partir do Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, e, conforme Artigo 3 desse texto legal, a finalidade dessa Campanha Nacional era “promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo (...)” (BRASIL, 1960).

Em meados da década de 60, temos outro movimento importante de ações pedagógicas desenvolvidas por meio da escola no Brasil daqueles movimentos citados por Corrêa (2000), ou seja, as ações militares. Após a crise política e social

advinda da República Populista, período de 1945 a 1964 que envolveu o fim da ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas, a eleição de dez presidentes nesse período, e o uso da política populista para manobrar a massa populacional, inclusive as forças da chamada esquerda, em prol de um país desenvolvido e potente, militares da direita apoiados pela classe média e pela Igreja Católica implantaram a Ditadura Militar. Nessa época, a Guerra Fria, derivada da disputa e das tensões entre os Estados Unidos e a União Soviética que se tornaram os líderes mundiais após a Segunda Guerra Mundial, exercia efeitos nos países subdesenvolvidos, inclusive, o Brasil, cuja economia estava vinculada ao bloco dos países capitalistas, sob liderança dos Estados Unidos, em contraposição ao bloco dos países socialistas, sob liderança da União Soviética. Por isso, tanto a política populista quando as organizações e os partidos populares desagradavam os militares da direita que fixaram o regime ditatorial civil-militar. E isso impactou os espaços-tempos educacionais, inclusive, os escolares e, como veremos adiante, a proposição de um corpo de especialistas para trabalhar em prol da Educação Especial nesses espaços-tempos.

Reuniões dos Professores	
Assuntos tratados	Observações
<p><i>Reunião com as professoras, por ordem da 8ª DRE. Nesta reunião foi elaborada uma escala de plantão de três professoras em cada turno. As professoras atenderão as pessoas que vierem se inscrever para doar sangue em caso de urgência. Nesta reunião compareceram 47 professoras.</i></p> <p><i>Reunião com os pais, para orientá-los e pedir a cooperação em caso de urgência, motivado pela crise política que atravessa o país. Compareceram 20 pais.</i></p>	<p><i>As professoras farão o plantão nos turnos em que trabalham de três horas cada uma.</i></p>

(RELATÓRIO, 1961)

Através da inscrição Ordem e Progresso, estampada na nossa bandeira nacional, foram unificadas as ações pedagógicas no território nacional. Todavia, a crise política que atravessava o país era sentida pelas professoras na Escola Estadual, *conforme Relatório de 1961*. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, foi proposta nesse contexto de Ordem e Progresso, de unificação de ações escolares, sendo que traçou currículos, horários, dias letivos e os ciclos de ginásio e colegial, bem como permitiu adaptação de acordo com as regiões do nosso país. Contudo, essa LDBEN não promoveu uma educação voltada às classes populares, o que motivou as

Reformas de Base na década de 60. Paulo Freire, por exemplo, juntou-se à Igreja Católica para possibilitar a alfabetização das classes populares, na tentativa de superar o histórico de adestramento e passividade presente na educação dos sujeitos na Ditadura Militar.

Reuniões dos Professores	
Assuntos tratados	Observações
<i>Uniforme. Higiêne dos alunos. Assêio das salas de aula. Convite para a inauguração do Gabinete Odontológico do Grupo Escolar. Programa e recepção. Comunicado da S.E.C sobre o programa da Semana Farroupilha. Escolha do livro didático. Programa para a Semana da Criança. Planos. Comunicação do Curso de Educação Sanitária. Programa para a Semana da Criança.</i>	

(RELATÓRIO, 1964)

A unificação das ações escolares pode ser percebida pelo uso do livro didático nas salas de aula, sendo que, nesse ano de 1964, temos a primeira menção à escolha ou ao possível uso do livro didático nas reuniões pedagógicas da Escola Estadual. Embora não seja visível no período de deflagração do Golpe Militar, acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* (MEC-USAID) foram firmados para movimentar reformas educacionais no nosso país de cunho empresarial tecnocrático, conforme modelo taylorista que vigorava nas fábricas dos Estados Unidos. E, mesmo que esses acordos ganhassem visibilidade anos depois, principalmente com a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, eles já iniciaram processos nos ambientes escolares, inclusive, com o uso do livro didático para orientar essa unificação das ações escolares. Talvez, aqui, resida a premência da aprendizagem como resultado da comunicação entre professor e aluno que, para se tornar mais eficiente, usa de uma série de aparatos tecnológicos, conforme sugere Corrêa (2000, p. 68):

A unidade fundamental da comunicação escolar consiste da dupla professor-aluno. O professor como o lugar, o *sistema* de onde provém as informações, o aluno como receptor. Cada aluno como receptor. Entre cada aluno individualmente e o professor, as mensagens. Mensagens adequadas segundo critérios de cientificidade, de moral e segundo a prerrogativa da “segurança nacional”; esta associada aos dois primeiros e correspondendo à necessidade de desmobilização das lutas internas no país ou de *mobilização para o consenso*.

Mobilização para o consenso, mobilização para a unificação. Eis o princípio que imperou no sistema educacional no nosso país durante a Ditadura Militar. E será que esse princípio não impera até os dias atuais em pleno processo de democratização das ações nacionais? O livro didático, presente naquela época e nos dias atuais, permite que o Governo Federal engendre objetivos comuns nas instituições escolares, sendo que, para esses objetivos, se cunhado uma série de conteúdos pertencentes à base nacional comum. Não por acaso, esses livros didáticos cumprem a função de produzir determinado tipo de sujeito – no caso, adestrado, disciplinado, ordeiro, passivo – capaz de trabalhar em prol do regime social de determinada época – o regime ditatorial civil-militar. A primeira LDBEN de 1961, sendo a legalidade do consenso ou da unificação das escolas brasileiras, propôs currículos, horários, dias letivos e os ciclos de ginásio e colegial e, mesmo possibilitando adaptações regionais, fomentou o uso do livro didático para legitimação da base nacional comum. Também tratou da educação de excepcionais, afirmando que, no que for possível, os sujeitos com deficiência deviam ser enquadrados ao sistema geral de educação.

Posteriormente, conservando esse ideal de unificação das ações escolares no Brasil, como na *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 18 de setembro de 1946, a *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 24 de janeiro 1967, e a *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 17 de outubro de 1969, firmam a educação como um direito de todos, e isso possibilitou as ações da Educação Especial nas práticas escolares (MARQUEZAN, 2009). Nesse sentido, a reforma da primeira LDBEN, através da Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, apenas fixou normas de organização e funcionamento do Ensino Superior em sua articulação com a escola média. Outra reforma, através da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, atribuiu tratamento excepcional aos sujeitos com deficiência física, mental e superdotação, dedicando o Artigo 9, do Capítulo I, aos alunos com deficiência ou altas habilidades/superdotação: “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Em 1972, foi criado o Grupo-Tarefa de Educação Especial e, em seguida, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Em 1983, o CENESP transformou-se na Secretaria de Educação Especial (SEESP) que, após constantes transformações – Coordenação

de Educação Especial, Departamento de Educação Supletiva e Especial – foi efetivada em 1992, e fechada em 2011 com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Consoante a esses movimentos nacionais, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas promulgou a *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes* no ano de 1975, fato este que, considerando a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, produz espaços-tempos para garantir a escolarização dos sujeitos da Educação Especial. A profissionalização desses sujeitos passou a ser garantida através da *Conferência Internacional do Trabalho*, em Genebra, na Suíça, no ano de 1983, sendo que cada Estado Membro se comprometeu em “considerar que a finalidade da reabilitação profissional é a de permitir que a pessoa deficiente obtenha e conserve um emprego e progrida no mesmo, e que se promova, assim a integração ou a reintegração dessa pessoa na sociedade” (ASSEMBLÉIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1983).

Como vimos até o momento, existiram proposições voltadas à institucionalização da Educação Especial, tanto pelo ideal de unificação do Sistema Educacional Brasileiro, quanto pelas políticas e pelas legislações promulgadas em âmbito internacional e nacional. Nesse processo de institucionalização da Educação Especial, a escola tornou-se a válvula para intervir na população, os sujeitos da Educação Especial, de forma a promover as operações dos dispositivos de segurança através das práticas de normalização. Por isso, essa institucionalização, na medida em que se torna massiva no âmbito nacional, não investe apenas no nível do corpo-indivíduo pelas operações das tecnologias disciplinares nos processos de normação disciplinar, conforme sinalizei no subcapítulo 4.1. Essa institucionalização passa a investir no nível do corpo-espécie, do público-alvo da Educação Especial, a ser conduzido por outrem para evitar os perigos e as crises no entorno social. Dessa maneira, conforme insinua Corrêa e Preve (2011, p. 186):

A escola no Brasil passa a ter uma função biopolítica nos anos 60 e 70. Antes disso as escolas funcionavam de modo muito fragmentado e não havia, como hoje, a combinação de um sistema escolar espalhado por todo o território e orientado por uma lei nacional de educação. A escola (e também, mas em outra escala e com outra extensão e capacidade de captura, as demais instituições disciplinares) com seus arquivos de notas, de provas, com seus registros de ocorrências, com seu poder de certificação, de normalização (e também de demarcação da linha divisória entre alfabetizados e analfabetos, entre capazes e incapazes, poder de distribuição dos graus de excepcionalidade dos que não são normais abrangendo superdotados e retardados) funciona, depois que passa a ser

monopolizada pelo Estado, como um computador, armazenador dinossáurico de dados e um alimentador do controle. Não é de se estranhar que nela se adquira o costume de ser constantemente controlado e avaliado e de estar sempre produzindo dados para instâncias de governo.

De maneira similar à escola, as proposições voltadas à institucionalização da Educação Especial, atualmente de forma única e exclusiva na escola dita inclusiva, passaram a ter uma função biopolítica, principalmente nas décadas de 70 e 80, quando essa se tornou um mecanismo para investir da vida biológica desses sujeitos através das campanhas de prevenção da deficiência, da identificação e da caracterização das deficiências através dos testes psicológicos, dos relatórios médicos e psicológicos sobre essa população de risco, da institucionalização do atendimento educacional especializado para a formação desses sujeitos, evitando, com isso, o caos ou a desordem social. Dito de outra maneira, a função biopolítica da institucionalização da Educação Especial implica regulamentar essa população de risco, minimizando impactos negativos, maximizando práticas de normalização para otimizar a vida, de modo que a Educação Especial emerge “como uma tecnologia de produção de subjetividades e os seus efeitos de poder-saber na constituição da anormalidade” (LUNARDI, 2003, p. 12). Essa função biopolítica e os exercícios do biopoder, então, possibilitaram o trânsito da normação disciplinar à normalização nos dispositivos de segurança. Foucault (2008a, p. 82-83) explica que:

Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de anormalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. Temos portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. Logo, eu diria que não se trata mais de uma normação, mas sim, no sentido estrito, de uma normalização.

As noções de caso, risco, perigo e crise fazem sentido nesse contexto das práticas de normalização na escolarização. A deficiência abandona a ideia de produção demoníaca, e assenta-se na naturalidade de um corpo que precisa receber intervenções. O caso não se restringe ao sujeito, mas ao fenômeno que congrega os sujeitos numa totalidade, o público-alvo da Educação Especial. O risco

está presente em cada sujeito que, na condição de deficiência, pode causar danos ou problemas na sociedade. Contudo, o risco, ao implicar fatores como idade, estado de saúde, escolaridade, etc., e as suas relações, reside na imprecisão (CASTEL, 1987). O perigo nasce com a concentração de riscos diferenciais, então, toda uma gestão das famílias e das vulnerabilidades coloca-se em funcionamento para prevenção ou controle da deficiência. A crise, por sua vez, depende das ações macropolíticas para reverter o conjunto de perigos. Essas noções, trabalhadas por Foucault (2008a) como extensões do dispositivo de segurança, permitem minimamente materializar as finalidades da escolarização dos sujeitos da Educação Especial, desde a criação de espaços-tempos especiais até a produção da escola inclusiva na contemporaneidade.

Considerando as fagulhas das ações da Educação Especial nas práticas escolares produzidas pelos Testes do ABC, os investimentos em prol dos sujeitos da Educação Especial foram feitos a partir da década de 80 na Escola Estadual desta prática de pesquisa. No contexto do Estado do Rio Grande do Sul, vale destacar, novamente, que a Universidade Federal de Santa Maria, de forma pioneira, ofertou formação de professoras especializadas na área da Educação Especial, através de cursos de extensão para professoras de deficientes auditivos, no ano de 1962. Em 1964, a audiocomunicação integrou o Curso de Pedagogia como habilitação específica e, em 1975, a área de deficientes mentais foi incluída como habilitação específica nesse Curso, sendo que se transformou em licenciatura curta nos anos de 1977 e 1978. Em 1979, criou-se o Curso específico de Formação de Professores de Educação Especial – Licenciatura Plena – Habilitação em Deficientes Mentais e, em 1984, criou-se a Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação nesse Curso.

Esse pioneirismo na oferta de cursos para formação de professoras na área da Educação Especial permitiu a constituição do quadro de professoras de Educação Especial na rede de ensino estadual em questão. E, de certa forma, possibilitou a criação dos espaços-tempos de atendimento educacional especializado na Escola Estadual. Em 1983, o Governo Estadual autorizou o funcionamento da classe especial para deficientes mentais educáveis e, em 1990, a segunda classe especial de deficientes mentais educáveis. As práticas nessas classes especiais foram narradas pelas professoras 08PEE e 10PEE quando da realização das entrevistas narrativas, sendo essas professoras, respectivamente, a segunda e a terceira nomeadas para o cargo de professora de Educação Especial

na Escola Estadual. Ambas as narrativas mostram o processo gradual para inclusão dos alunos com deficiência mental nas classes especiais e nos demais espaços-tempos escolares, tanto pelos aspectos físicos, quanto pelos aspectos atitudinais.

É, era toda aquela visão que se tem da Educação Especial, ou seja, era o processo de integração né, que o espaço praticamente não se tinha, havia uma grande confusão entre a clientela da classe especial, então, a expressão, assim, “refugio”, “incomoda”, entende? Então, seria praticamente, não vou dizer que era isso, mas o imaginário era depósito, daqui nada sai, daqui nada se tira, tanto que a turma que eu peguei a aula era num corredor por falta de espaço. (...) Então, era algo, assim, improvisado, porque dentro nem sala de aula era, era improvisado, como eu te disse. Então, nós andávamos, assim, fazendo uma ginasticazinha pra conseguir. E a maioria dos alunos era alunos repetentes de primeira série, porque eles passavam pela primeira série, depois que ficavam um, dois, três anos de repetição, aí suspeitava-se que tinha alguma, não é, dificuldade, e aí a avaliação comprovou. Então, eram alunos, assim, rebeldes, grandes, desacreditados, tinha todo um trabalho, assim, que tu tinha que resgatar. Desajuste, às vezes, até nem chegava a ser tanto, mas a própria situação de exclusão fazia com que eles tivessem um comportamento, né, pra chamar atenção, então, precisava toda uma acolhida, afetividade, enfim (ENTREVISTA-NARRATIVA 08PEE).

Os espaços-tempos da classe especial foram constituindo-se na medida em que a professora de Educação Especial, quase que prioritariamente, produzia relações com os alunos com deficiência mental e esses com seus pares, conforme fragmento da entrevista narrativa com a 08PEE. E, por mais que a entrevista-narrativa tome a ideia do processo de integração, ideia muito difundida nos cursos de formação de professores da área da Educação Especial, percebemos os primeiros movimentos, pequenos movimentos, para que esses alunos ingressassem, aprendessem, participassem e permanecessem no lócus escolar, mesmo que isso ocorresse numa classe exclusiva para esses alunos-problema. Na medida em que eram tomados nessa condição de alunos-problema, duas práticas efetivaram-se para garantir melhorias nos processos de escolarização desses sujeitos: a utilização de Testes de Quociente de Inteligência (QI) para classificação e ordenamento das deficiências em virtude do padrão de normalidade; a existência de duas classes especiais com funções específicas.

A utilização de Testes de QI para classificação e ordenamento das deficiências em virtude do padrão de normalidade pode ser tomada como um prolongamento dos Testes ABC utilizados para organização de perfis individuais e perfis de classe, principalmente, nas classes de 1º ano em décadas anteriores.

Inclusive, os Testes de QI e os Testes ABC eram influenciados por outras pesquisas internacionais e nacionais como, por exemplo, a pesquisa que levou Alfred Binet junto com outros autores a publicar a Escala de Inteligência Binet-Simon para avaliação das capacidades e habilidades verbais de um sujeito, ou o Stanford-Binet *Intelligence Scale* e a Escala Wechsler para adultos e para crianças. Os Testes de QI avaliam as capacidades cognitivas dos sujeitos situados em determinada faixa etária, sendo que essas capacidades cognitivas são influenciadas por fatores hereditários e ambientais, e podem ser medidas para encontrar os desvios em relação ao padrão de normalidade. Basicamente, esses Testes de QI eram aplicados, exclusivamente, por profissionais da área da Psicologia, e hoje há uma infinidade de possibilidades de realiza-los em *sites* da *Internet*. Na entrevista narrativa da 10PEE, a professora sinaliza que esses Testes de QI eram ensinados no Curso de Educação Especial da época, e aplicados, inclusive, com as crianças das classes de 1º ano:

Na época, nós aprendemos no Curso de Educação Especial testes que nós fazíamos com os alunos. Testes maravilhosos que, hoje em dia, não tem mais. A ponto de depois, ali na escola pesquisada, os professores de ensino regular pedirem pra mim fazer os testes com as crianças de primeira série, saíam da pré-escola, crianças de classe regular né, saíam da pré-escola pra classificá-los por QI, nós fazíamos direitinho o teste de Quociente de Inteligência, com todos alunos né, normais e os prejudicados também (ENTREVISTA NARRATIVA 10PEE).

Além da identificação e da caracterização dos alunos com deficiência mental, os Testes de QI eram utilizados para alunos em fase de transição da pré-escola para a primeira série. Nesse sentido, assim como os Testes ABC, voltados à aprendizagem da leitura e da escrita, os Testes de QI contribuía na construção de um perfil de aluno com ou sem deficiência mental e um perfil de classe, considerando as possibilidades desse exame em minimizar as dificuldades ou as deficiências de cada sujeito, e colaborar na adoção de medidas preventivas em relação às capacidades cognitivas tomadas como dentro do padrão de normalidade em determinada faixa etária. Com sujeitos com capacidades cognitivas próximas, havia o sonho de classes mais homogêneas ou parelhas, por isso, mas tranquilas de receberem as intervenções pedagógicas propostas. Esse sonho perpassou os espaços-tempos da classe especial.

Eles não aprendiam, eram só, assim, pré-aprendizagem mais para desenvolver as atividades de vida diária. Mas, quando a gente percebia, por exemplo, uma criança com Síndrome de Down, que ficou comigo digamos uns três anos, de repente, ele despertou pra aprendizagem, daí, já era encaminhado pra outra turma aonde ele foi alfabetizado. Nós tivemos casos assim. Tivemos casos de Síndrome de Down que foi alfabetizado, claro, com a idade cronológica de quinze, dezesseis anos, mas a idade mental de cinco, seis, por aí, sete anos (ENTREVISTA NARRATIVA 08PEE).

A entrevista narrativa da 08PEE indica a existência de classes especiais com finalidades específicas na Escola Estadual. Nesse sentido, uma classe especial era destinada ao trabalho com os deficientes mentais treináveis; a outra classe especial era voltada ao trabalho com os deficientes mentais educáveis. No primeiro grupo, as professoras de Educação Especial investiam nas áreas do desenvolvimento humano e nas atividades de vida diária; no segundo grupo, as professoras de Educação Especial organizavam atividades para alfabetização dos sujeitos com deficiência mental. Atualmente, o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, entre outras providências, caracteriza a deficiência mental como:

funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho” (BRASIL, 2004).

Na década de 80, considerando esse funcionamento intelectual significativamente inferior à média, a deficiência mental era classificada como leve, moderada, severa ou profunda pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD). Para fins didáticos, utilizava-se a classificação: deficientes mentais educáveis para aqueles sujeitos com condições de serem escolarizados nos primeiros anos escolares; deficientes mentais treináveis para aqueles sujeitos que, mesmo incapazes de serem escolarizados, poderiam aprender atividades de vida diária e se socializarem nos espaços-tempos escolares; deficientes mentais dependentes para aqueles sujeitos incapazes de qualquer forma de convívio social.

Essa classificação para fins didáticos de deficientes mentais educáveis e deficientes mentais treináveis eram consideradas na organização das classes especiais da Escola Estadual e nas intervenções pedagógicas desenvolvidas pelas professoras de Educação Especial. A partir da entrevista narrativa de 08PEE, as ações nas classes especiais e nos demais espaço-tempos escolares:

E os que nós conseguíamos, infelizmente, eles ficavam, formava-se uma ilha ao redor deles, então, a gente até preferia ficar ao se expor, ao se arriscar diante da situação. Bem, aí, no Ano Internacional da Pessoa Deficiente, nós começamos a fazer alguma atividade pra chamar atenção né, porque também tinha o “coitadinho”, o “pobrezinho”, então, era tudo assim, né, quando havia ajuda, era pela questão da piedade, o que era contrário, totalmente, né. Então, a gente procurava decorar a escola, fazer eventos, eu gostava muito de música, então, a gente apresentava nem que fosse pros pais, e também conseguia muita participação da própria sociedade, com rifas, com doações né, e ali havia bastante participação que o pessoal ficava sensibilizado à causa (ENTREVISTA NARRATIVA 08PEE).

A Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em 16 de dezembro de 1976, proclamou o ano de 1981 como Ano Internacional das Pessoas Deficientes, sendo um dos objetivos principais “4. Educar e informar o público sobre o direito das pessoas deficientes de participarem e contribuírem nos vários aspectos da vida econômica, social e política” (BRASIL, 1981). A referência feita por 08PPE a essa data oficial ocorre porque, nesse período, as professoras de Educação Especial envolvidas com as classes especiais procuraram desenvolver atividades de reconhecimento dos sujeitos com deficiência mental como sujeitos pertencentes à Escola Estadual, bem como atividades que envolvessem familiares e comunidade no geral em prol da causa da Educação Especial. Os direitos das pessoas com deficiência, mais uma vez, eram retomados para ressaltar a importância da participação dessas nos diversos contextos sociais.

Pois é, até pouco tempo, eu tinha esses dois projetos, esse da Estação Experimental e do Cavalgar em papel, sabe, porque nós fizemos um projetos, a gente se reuniu, eu acho que umas dez noites pra poder concluir esses projetos, porque tu sabe projeto é um monte de pesquisa pra fazer isso, né, foi trabalhoso. Mas, a gente se doava pras crianças que a gente não achava nada demais. Então, foi, assim, gratificante, até hoje eu lembro com saudades, né, de vez em quando, eu pego as fotos deles e, ah, que coisa boa! (ENTREVISTA NARRATIVA 10PEE).

Do mesmo modo como a 08PEE, o relato da 10PEE refere-se aos projetos desenvolvidos com as classes especiais em prol da causa da Educação Especial. A Estação Experimental foi um projeto didático pioneiro no Estado do Rio Grande do Sul. As professoras de Educação Especial e as crianças das classes especiais da Escola Estadual acampavam na Estação Experimental do município de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, por oito dias consecutivos. Havia o fretamento de um ônibus para ida e vinda desses escolares, colaboração da Brigada Militar nesse transporte, rancho dos alimentos e das bebidas ofertado pelos pais das crianças, atividades diversas e, no último dia, um churrasco de despedida com a presença dos pais das crianças. As atividades não encerravam nesse projeto experimental, mas eram retomadas nas classes especiais para produzir algumas aprendizagens escolares nas crianças.

E as crianças também aprenderam alguma coisa, porque, então, a gente tinha que cronometrar o tempo pra passar o dia inteiro e a noite inteira com eles, né? Então, a gente foi com as atividades tudo planejadas, e lá tinha um senhor que tinha um trator e um reboque. Então, nós fazia passeio com os alunos no reboque, eles adoravam, as crianças iam em cima do reboque, nós juntos, e ali nós cantava com eles, sabe, e eles adoravam. Era lindo mesmo, sabe? Daí, no último dia, a gente vinha embora, né? E, depois, a gente trabalhava com as crianças sobre essas atividades que foram feitas lá, sobre o passeio, que desenvolvia a linguagem deles, a atenção, a coordenação, porque “O que vocês viram hoje, o que fizeram? Vamos desenhar!”. A gente colocava os papéis no chão, ali eles desenhavam, eles pintavam e, depois, a gente procurava criar algum cantinho em cima daquilo, sabe? (ENTREVISTA NARRATIVA 10PEE).

Embora o foco inicial fosse a socialização das crianças, esses momentos com os pares, as professoras de Educação Especial e os pais envolvidos suscitavam atividades intencionais e sistemáticas posteriores. Da mesma forma, o Projeto Cavalgar, projeto didático também pioneiro nessa área da Educação Especial, era realizado com os cavalos emprestados pela Brigada Militar, uma vez por semana, para a cavalgada das crianças da classe especial com a orientação de um soldado dessa Brigada Militar. Além da motricidade ampla, tal atividade possibilitava desenvolver a motricidade fina das crianças em sala de aula. Novamente, a socialização estava presente, mas, além dela, existiam objetivos de aprendizagem voltados ao desenvolvimento psicomotor de cada sujeito.

Além desses dois projetos didáticos, a 10PEE relatou que a existência dos passeios ao 29º Batalhão de Infantaria Blindado de Santa Maria, ao Farrezão

(atualmente, Centro Desportivo Municipal) de Santa Maria e à Fazenda Felipson no mesmo município. No primeiro passeio, reuniam-se as oito escolas com classes especiais do município para realizar atividades na praça com brinquedos, sob supervisão dos militares, e refeições durante um dia. No segundo passeio, também com essas oito escolas, eram desenvolvidas atividades com música, brincadeiras diversas, jogos de competição para integrar as crianças durante uma tarde. No terceiro passeio, essas oito escolas iam até a Fazenda Felipson para integrarem-se entre si e com o meio ambiente. Naquela época, esses passeios e os projetos didáticos cumpriam finalidades de socialização e aprendizagem e, principalmente, foram uma estratégia desenvolvida pelas professoras de Educação Especial da Escola Estadual em questão e das demais para afirmar a área da Educação Especial e divulgar as classes especiais como espaços-tempos de aprendizagem pertencentes aos espaços-tempos escolares.

Mas, também, outros momentos, a gente ficava só nós. A gente fazia ou não fazia né? E, aí, eu chamava, às vezes, “Vem cá ver a fulaninha, olha o que ela faz, o que é isso ou o que é aquilo. Eu estou pensando”. Aí, quando eu dizia, “Eu estou pensando”, já estou indo, “Até mais”, sabe, era horrível, a gente tinha que estar cheia de dedos, e nós sofriamos muito. Porque é ruim tu sozinha, sabe? E, aí, eu dizia “Mostra, fulana”, era V o nome da menina, hoje ela tem trinta e poucos anos, eu conheço porque ela é sobrinha do meu irmão, e foi minha aluna, e a mãe dela tirou Educação Especial só pra trabalhar com a filha. Trabalhava lá na Universidade, a J, já se aposentou. Então, a V é uma menina bem trabalhada, entende? E, aí, eu recebi assim, como eu vou te dizer agora, “É bonitinha, é engraçadinha, mas não vai pra inclusão”. Nem era inclusão na época, entendeu? (ENTREVISTA NARRATIVA 08PEE).

Considerando os projetos didáticos e os passeios realizados na Escola Estadual e esse relato da 08PEE, percebemos os pequenos movimentos colocados em operação pelas professoras de Educação Especial na Escola Estadual para que, além da classe especial, os alunos com deficiência mental pudessem acessar, aprender e participar no processo de escolarização comum/regular. “É bonitinha, é engraçadinha, mas não vai pra inclusão” pode ser tomada como uma afirmação comum naquele momento em que não havia a obrigatoriedade da matrícula desses sujeitos nas salas comuns/regulares. Então, diante das negativas das professoras dessas salas, ou até do comprometimento cognitivo significativo de alguns sujeitos, as crianças tinham as classes especiais como espaços-tempos específicos para sua formação escolar. Mesmo sem a obrigatoriedade da inclusão escolar, vale

mencionar que a classe especial se constituiu e, mesmo com as pressões governamentais atuais, ainda se produz como uma possibilidade de escolarização sob o prisma da socialização e da aprendizagem, digamos, nem pior, nem melhor que outras.

Essa organização das classes especiais na Escola Estadual em questão tem haver como essas práticas de psicologização nos espaços-tempos escolares, principalmente, com a introdução dos Testes de ABC e Testes de QI para diferenciar as anormalidades e as normalidades num padrão de comportamento. Referenciando-me em Lunardi (2003), trata-se de, por meio das práticas de normalização, produzir subjetividades anormais. Nesse contexto, as práticas de normalização operam nos sujeitos da Educação Especial e também nas professoras de Educação Especial que, na década de 80, eram as responsáveis pela escolarização dessas subjetividades anormais nas classes especiais da Escola Estadual desta Tese e, portanto, tinham a expertise para regulamentar essa população de risco. Os usos dos Testes do ABC nas classes de 1º ano, a aplicação dos Testes de QI com os sujeitos com deficiência mental e com aqueles em fase de transição da pré-escola para o 1º ano, o funcionamento das classes especiais numa escola comum/regular são materialidades que produziram formas de tornar-se professora na unificação nacional das práticas escolares e na institucionalização da Educação Especial.

4.3 DA DEMOCRATIZAÇÃO

Considerando o exposto até o momento, na década de 90, investiu-se massivamente no processo de escolarização dos sujeitos que necessitavam de uma educação especializada. Em 1985, com o fim do regime ditatorial civil-militar, o nosso país adota o primeiro Governo Civil e, gradativamente, a eleição direta para Presidente da República. Com isso, ações como a retomada das liberdades sociais, o retorno do sistema político multipartidário, a legalização dos movimentos estudantis e o fortalecimento de grupos da sociedade civil foram tomadas para encaminhar o processo de redemocratização do Brasil. Esse processo de redemocratização foi primordial para os investimentos massivos no processo de escolarização dos sujeitos que necessitavam de uma educação especializada. Nesse sentido, interessa a esta Tese a noção de governamentalidade democrática

explorada por Avelino (2011) e Gallo (2012, 2015). Esses filósofos brasileiros, aproximando-se da discussão proposta por Foucault, tecem argumentos para o surgimento da governamentalidade democrática no Brasil.

A maquinaria de uma governamentalidade democrática pressupõe uma sociedade civil organizada, em face do Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política (GALLO, 2012, p. 59).

Gallo, ao destacar os cinco elementos da governamentalidade contemporânea encontrados na noção desenvolvida por Foucault, propõe a constituição e a operação da governamentalidade democrática no Brasil. Embora reconheça a possível obviedade presente na conexão entre governamentalidade e democracia, reafirma importância de tal noção na história recente do Brasil que, após o regime ditatorial civil-militar, investe nos discursos de redemocratização do nosso país. Os cinco elementos da governamentalidade democrática citados por Gallo, de certa forma, sustentam-se na ideia de cidadania, ideia esta explorada por Avelino (2011).

Então, é certo que este tipo de inscrição do cidadão pelas tecnologias de cidadania, voltada para transformar a participação democrática em *movimento próprio*, exigiu uma enorme extensão da governamentalidade democrática que recobriu diversos campos estratégicos da prática social, entre os quais a educação (AVELINO, 2011, p. 100, grifo do autor).

Avelino, ao movimentar a educação como campo estratégico para a governamentalidade democrática, e isso poderia ser proposto em relação à escolarização, destaca essa governamentalidade na perspectiva de moralização dos sujeitos, “com isso a noção de cidadania torna a sociedade *governável* desde seu interior e provoca uma mutação de sentido na noção de liberdade do cidadão: ela se torna o resultado de um aprendizado da sociabilidade” (AVELINO, 2011, p. 101, grifo do autor). Aqui, considerando a materialidade analítica desta Tese, percebo os investimentos da governamentalidade democrática, em virtude do seu pertencimento à força dos arranjos discretos, na escolarização e, neste escopo, na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Como expressou Foucault (2011, p. 147), a velha hermenêutica cristã, calcada no sacrifício e na renúncia da vontade, “encontra-se moderadamente desdobrada, especialmente no campo da teoria política e da pedagogia, em práticas positivas para a constituição de sujeitos com vontade democrática”. Por isso, interessam alguns documentos legais que referendam a democracia e a cidadania como focos da educação nacional. Entre esses documentos, aqueles que, em nível nacional ou internacional, colaboraram discursivamente para promover a Educação Especial como um campo de saber e poder responsável pela escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, pelo viés da democracia e da cidadania, promovem a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na atualidade.

Os massivos investimentos no processo de escolarização derivaram da *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, referência no processo de redemocratização do nosso país, que garantia a obrigatoriedade do Ensino Fundamental com extensão para o Ensino Médio, planos de carreira, autonomia para universidades, Plano Nacional de Educação e gestão democrática. No Artigo 208, inciso III, instituiu o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988) como dever do Estado com a educação nacional. Essa responsabilidade estatal foi ratificada pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. No Título II, Artigo 3º, inciso VIII, esse texto legal cita a gestão democrática como princípio do ensino público. Também, dedica o Capítulo V à Educação Especial, definindo-a como uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, redação esta dada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.

O texto constitucional e a nova LDBEN influenciaram a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Ao destacar o direito à educação da criança e do adolescente, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento humano, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho no Artigo 53, cita nos incisos I e III, respectivamente, a garantia de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o “atendimento

educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990). Sob a égide do direito, mais uma vez, essa Lei ressalta a importância da participação dos sujeitos da Educação Especial nos diversos contextos sociais e, principalmente, no Sistema Educacional de Ensino.

Em âmbito internacional, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, citada anteriormente, tendo como requisitos de implementação do plano de ação o desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio, a mobilização dos recursos e o fortalecimento da solidariedade internacional, traçou como objetivos: “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, expandir o enfoque, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer as alianças” (BRASIL, 1993). A Declaração de Salamanca, promulgada por delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 Governos e 25 organizações internacionais, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, firmando o compromisso com a Educação para Todos, destacou “a necessidade e urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais (...)” (BRASIL, 1997, p. 09). Tais documentos internacionais favoreceram o debate nacional sobre a importância da Educação Especial.

Essas referências nacionais e internacionais contribuíram para que, no ano de 1994, nosso país publicasse a Política Nacional de Educação Especial (1994), fomentando esse processo de legitimação da Educação Especial no nosso país. A Política Nacional de Educação Especial derivou do movimento da inclusão como preferência. Constituíam o grupo do alunado da Educação Especial os alunos com deficiência (física, mental e sensorial), condutas típicas e altas habilidades/superdotação. A Educação Especial, calcada no enfoque sistêmico, integraria “o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos” (BRASIL, 1994, p. 17). Como base filosófica-ideológica da integração, a normalização estaria voltada ao meio, de modo que os sujeitos da Educação Especial tivessem condições de vida diária semelhantes aos sujeitos ditos normais. Dessa forma, as modalidades de atendimento da Educação Especial eram o atendimento domiciliar, a classe comum

– cujos alunos da Educação Especial estariam em processo de integração instrucional –, a classe especial, a classe hospitalar, o Centro Integrado de Educação Especial, o ensino com professor itinerante, a escola especial, a oficina pedagógica, a sala de estimulação essencial e a sala de recursos.

E começamos daí o processo de integração de alunos, na verdade, nós começamos em 93 já, eu e a outra colega, a PEE05, na época que trabalhava comigo, ela, nós começamos a integração, colocamos aluno aqui na escola, no segundo ano, ela trabalhava alfabetização e já tinha alfabetizado praticamente né, e aí colocou no segundo ano, e depois, no ano seguinte, nós colocamos uma outra menina numa escola municipal, porque deu o bafafá aquele aluno integrado aqui né. A gente tinha que sair correndo, e buscar, e ainda bem que eu estava aqui à tarde, ela também, nós duas trabalhávamos 40 horas dentro da escola, então, a gente estava aqui direto né, então, a gente socorria e tal, e resolvia essas questões. E eu comecei a trabalhar, então, com esses alunos né, que estavam sendo incluídos no outro turno e com os alunos que tinham dificuldades de aprendizagem na escola também. Esse foi o início de tudo né (ENTREVISTA NARRATIVA 01PEE).

Sendo a inclusão nas salas comuns/regulares uma preferência e não uma obrigatoriedade, as modalidades de atendimento da Educação Especial poderiam substituir tanto as salas comuns/regulares, no caso da classe especial, ou o espaço-tempo escolar, nos casos das instituições especializadas e das escolas especiais. Assegurava-se, nesse contexto, a professora de Educação Especial como profissional que acompanharia esses alunos da Educação Especial e proporia, contando com a avaliação de outros especialistas, sua inclusão ou não no espaço-tempo comum/regular. A entrevista narrativa da 01PEE mostra esse movimento inicial de inclusão dos alunos da classe especial nas salas comuns/regulares, e indica a existência dos socorros para resolver as questões resultantes desse movimento de inclusão.

Outros movimentos internacionais, no momento posterior à publicação da Política Nacional de Educação Especial, contribuíram para a legitimação da Educação Especial no nosso país. A Convenção de Guatemala, em Guatemala, em 1999, teve como objetivo “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 1999). Similarmente, a Carta para o Terceiro Milênio, em Londres/Grã-Bretanha, em 1999, traçou como meta das nações a proteção aos direitos das pessoas com deficiência “mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida”. Esses documentos

internacionais levaram a tomar a inclusão como um princípio das ações dos países e das estratégias governamentais (CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO, 1999). Isso ocorreu, inclusive, no ano de 2001, com a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, em Montreal, no Canadá. Nesse documento, firmou-se como objetivo da parceria entre as nações “identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis”, requerendo, para tal, “planejamento e estratégias de desenho intersetoriais, interdisciplinares, interativos e que incluam todas as pessoas” (DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO, 2001).

Esses movimentos internacionais e nacionais modificaram as relações dos sujeitos da Educação Especial na escola comum/regular, como demonstra a entrevista narrativa de uma professora de Educação Especial da Escola Estadual que, na condição de aluna cega, presenciou uma forma de escolarização na década de 70 e, depois, na condição de professora de Educação Especial na década de 90, observou pequenas mudanças positivas em relação a essa forma de escolarização:

As condições, na época, eram poucas, porque a gente não tinha nem muita compreensão das pessoas né, pra auxiliarem mais. Eu me virei muito sozinha na escola como aluna, e eu tinha que, todos os semestres bem dizer né trocava de professores, eu tinha que conversar com cada professor para que eles me ditassem conteúdo na aula enquanto, eles até se acostumaram a escrever no quadro e a ditar pra mim ao mesmo tempo, mas não era fácil né. (...) Não tinha nada né. Não tinha nada. Tinha uma pessoa na aula que sabia o Braille, que fazia alguma coisa pra mim, mas era muito pouco. E a diferença que, depois, quando eu passei a auxiliá-los, já havia mais compreensão das pessoas com eles, e eles tinham mais material que a gente dispunha né, também não era perfeito né, nós não podíamos também oferecer tudo, e muita coisa eles tinham que anotar por conta própria ou, então, que alguém em casa também auxiliasse porque era muito conteúdo né (ENTREVISTA NARRATIVA 04PEE).

As lutas empreendidas em torno da discriminação desses sujeitos no convívio social e o estímulo ao empoderamento do público-alvo da Educação Especial, materializadas, inclusive, na Convenção de Guatemala, na Carta para o Terceiro Milênio e na Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, provocaram o reconhecimento dos sujeitos da Educação Especial como sujeito de direito e, por isso, a garantia de condições de ensino e aprendizagem condizentes com cada sujeito na escola comum/regular. Através dessas pequenas mudanças positivas em relação a forma de escolarização vivenciada por 03PEE, a Educação Especial

ingressou no rol de estratégias governamentais do nosso país para, em consonância com os acordos internacionais, propiciar a inclusão desses sujeitos nos diversos espaços-tempos sociais.

Desse modo, tais documentos e a produção histórica das práticas escolares problematizadas até o momento servem para justificar que a docência inclusiva não começa com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, nem se origina, a partir da década de 90, com a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e a Convenção de Guatemala, a Constituição Federal do nosso país em 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Há tramas muito singulares que antecedem tais referências internacionais e nacionais, sendo essas referências elementos dessas tramas. Tramas que fazem com que os modos de tornar-se professora na Escola Estadual em questão vinculem-se aos modos de subjetivação de outros espaços-tempos escolares. Tramas que mobilizam, historicamente, as professoras a engajarem-se com objetivos comuns ao ponto de, neste momento em que a Educação Especial articula-se com a Educação Inclusiva dos documentos referenciados, ser impossível tornar-se professora de outro modo que não seja o modo inclusivo. A partir dessa pausa, voltemos aos documentos nacionais que, discursivamente, colaboraram para promover a Educação Especial como um campo de saber e poder responsável pela escolarização do seu público-alvo.

Considerando a Política Nacional de Educação Especial de 1994, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, e o Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de março de 2001, instituíram diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esses textos legais já foram citados no subcapítulo 3.2 em relação às professoras capacitadas e às professoras especializadas. Aqui, interessa que essa Resolução e o Referido Parecer ratificam a Educação Especial como modalidade da educação escolar, consolidada por uma proposta pedagógica voltada à complementação e à suplementação da formação dos sujeitos da Educação Especial na rede regular de ensino, em alguns casos, substitutiva a esses espaços-tempos regulares. Nesse sentido, no Artigo 8, deflagra que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover nas salas de aula:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII - sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII - temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX - atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, "c", da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001b).

Com a ideia de que os sujeitos da Educação Especial seriam incluídos, preferencialmente, na rede regular de ensino, essas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial postulam a distribuição desses sujeitos, as flexibilizações e adaptações curriculares, os serviços de apoio especializados, temporalidade flexível do ano escolar, atividades voltadas aos alunos com altas habilidades/superdotação, e veiculam como garantias desse processo de escolarização a *atuação colaborativa de professor especializado em Educação*

Especial e a sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade. Nessa garantia, verifica-se que a Educação Especial “não desaparece com as políticas de inclusão, pelo contrário, é utilizada e, de uma certa forma, reforçada para garantir o sucesso da inclusão” (LUNARDI, 2003, p. 186).

Teve até um professor que me falou que ele se declarava incompetente para dar aula para um aluno meu que estava no segundo ano do Ensino Médio, porque ele não sabia como explicar os gráficos e tal, foi aí que eu orientei a fazer lá na sala de recursos usando material em alto-relevo né. (...) Funcionou. Ele conseguiu (ENTREVISTA NARRATIVA 04PEE).

Esse relato da 04PEE, bem como as demais entrevistas narrativas realizadas na Escola Estadual, situa as professoras de Educação Especial como suporte para as práticas ditas inclusivas, sendo valorizadas como tal pelas professoras das salas comuns/regulares. Dessa forma, a sustentabilidade do processo inclusivo ocorre quando as parcerias entre as professoras das salas de aula e as professoras de Educação Especial, bem como as redes de apoio com os pais e outros profissionais, efetivam-se em prol dos alunos da Educação Especial. A inclusão, nessa perspectiva, não ocorre naturalmente. Pelo contrário, ela depende de uma série de estratégias e técnicas para que a função social da escola com vistas à construção do conhecimento seja operacionalizada nas classes especiais, nas salas de recursos ou nas salas comuns/regulares da Escola Estadual. O protagonismo das professoras exige, portanto, que elas articulem conhecimento e experiência para elaboração teórica e reflexão da perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com o proposto no inciso VI do Artigo 8 da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

Considerando isso, no ano de 2007, a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo objetivo da Convenção “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2011, p. 26). Essa égide dos direitos humanos e, conseqüentemente, das

liberdades fundamentais vai sustentar, junto com os documentos citados até o momento, a articulação da Educação Especial Educação Inclusiva através da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Diferente do movimento da inclusão como preferência presente na Política Nacional de Educação Especial de 1994, o movimento da inclusão como obrigatoriedade perpassará as ações em prol da escolarização dos sujeitos da Educação Especial, fomentando que esse campo de saber e poder se inscreva na perspectiva da Educação Inclusiva.

- Política Nacional da Ed. Especial na perspectiva da Ed. Inclusiva – Revista Inclusão (ATA nº 15/2008).

Então, assim, é um processo muito lento, que vem vindo gradativamente né. Então, agora, com essa lei brasileira de inclusão, que a gente começa a ver que essa proposta é uma sequência de um todo, então, assim, o que é a inclusão hoje? Eu vejo assim, a inclusão é colocar em prática os direitos humanos. São os direitos positivados num país, e que você vai colocar em prática. Isso é que o processo inclusivo. Entende? (ENTREVISTA NARRATIVA 05PEE).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estudada pelas professoras da Escola Estadual conforme *Ata nº 15/2008*, está baseada na égide dos direitos humanos presente no relato da 05PEE, resultou do Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, e prorrogado pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, especificamente, pelos membros da então SEESP e por professores e pesquisadores da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, da Universidade de Brasília – UnB, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, da Universidade Federal do Ceará – UFC, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e da Universidade Federal de Santa Maria.

Essa égide dos direitos humanos está vinculada ao processo de democratização da escola e à cidadania, sendo que ambas as noções estão respaldadas nos *Marcos históricos e normativos* da atual Política Nacional. Com isso, balizando o sujeito da Educação Especial como sujeito de direitos, o tom democrático desses direitos marca as engrenagens da governamentalidade

democrática a propósito das contribuições de Gallo (2015). Entre essas engrenagens, podemos situar a escola dita inclusiva que, sob o prisma do direito à educação, afirmar esse estar/permanecer na escola pública obrigatória como um exercício da cidadania.

E a gente foi indo, foi continuando, integrando o aluno, e depois veio a inclusão, então, se mudou né o foco, começamos a mudar o foco né, que a inclusão não era mais preparar o aluno, deixar o aluno em condições de que fosse possível ele ser integrado na classe, ele é que tinha que se organizar, e não a turma pra ele, aquela coisa toda, a integração. A inclusão, então, veio com essa outra visão, que o aluno, que era a turma que tinha que se preparar para receber o aluno (ENTREVISTA NARRATIVA 01PEE).

Até porque na escola que eu era diretora era uma escola que tinha Educação Especial, era só dos deficientes auditivos, e eu sabia bem lidar com eles, gostava de lidar com eles, e nós tínhamos umas sete ou oito turmas na escola. Turmas só, não tinha sala de recursos na época. Era só Educação Especial mesmo. Classe especial. Eles ficavam nas classes especiais. O que eram muito bem desenvolvidos, eles iam pras salas comuns, mas não era muito comum porque na época não havia inclusão, né. Eu sou de uma época que não tinha ainda assim a inclusão como hoje que a gente tem alunos de todos os tipos nas classes regulares, né. Obrigatoriamente (ENTREVISTA NARRATIVA 03PEE).

A atual Política Nacional de Educação Especial constitui o movimento de obrigatoriedade da inclusão, na medida em que “a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15). As modalidades de atendimento da Educação Especial da Política Nacional anterior continuam presentes, mesmo com a redução de verbas, contudo, a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos está na escola dita inclusiva. Nesse sentido, considerando as proposições voltadas à institucionalização da Educação Especial desde as décadas de 70 e 80 e, atualmente, exclusivamente na escola dita inclusiva, o meio foi projetado como foco das ações em prol da Educação Especial. Não mais os sujeitos na centralidade do que deveria ser modificado, mas o meio. Na *Aula de 11 de janeiro de 1978*, Foucault (2008a, p. 27-28) explica a ação do meio no dispositivo de segurança no quadro geral da biopolítica:

O que é o meio? É o que é necessário para explicar a ação à distância de um corpo sobre outro. É, portanto, o suporte e o elemento de circulação de

uma ação. (...) Os dispositivos de segurança trabalham, criam, organizam, planejam um meio antes mesmo da noção ter sido formada e isolada. (...) É um elemento dentro do qual se faz um encadeamento circular dos efeitos e das causas, já que o que é o efeito, de um lado, vai se tornar causa, do outro. (...) E, enfim, o meio aparece como um campo de intervenção em que, em vez de atingir os indivíduos como um conjunto de sujeitos de direito capazes de ações voluntárias – o que acontecia no caso da soberania –, em vez de atingi-los como uma multiplicidade de organismos, de corpos capazes de desempenhos, e de desempenhos requeridos como na disciplina, vai-se procurar atingir, precisamente, uma população.

Considerando o meio como campo de intervenção, a inclusão escolar – obrigatória pela via da Política Nacional em questão – possibilitará, através das práticas de normalização, a regulamentação da população de risco, neste caso, do público-alvo da Educação Especial. Então, interessa que, agindo sobre e pelo meio, as ações de um corpo sobre o outro serão mais eficientes. O ambiente das salas comuns/regulares, das salas de recursos e dos demais espaços-tempos escolares terá importância singular a partir da publicação dessa Política Nacional. Conforme entrevista narrativa da 05PEE, há o imperativo de que o ambiente ou o contexto precisam se modificar para recebimento e intervenção junto a esse público-alvo. Também, no relato de 09PEE, o ambiente da Escola Estadual, referência na inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial, foi um fator de destaque quando da sua atuação como professora de Educação Especial na classe especial.

Então, assim, é todo um contexto que vai ter que se modificar. A logo do tempo né. As pessoas que vão ter que se perceber (ENTREVISTA NARRATIVA 05PEE).

Todo um ambiente que era educação né, de trabalho educacional. E eu conseguia, com ajuda das famílias, não que era mais fácil como a questão né da aprendizagem e do desenvolvimento, porque nós tínhamos alunos com muitas dificuldades né, com muitas limitações, todos com deficiência dentro dessa classe especial, então, não era no trato, mas era porque o ambiente já estava preparado, e isso me encantou né (ENTREVISTA NARRATIVA 09PEE).

Na medida em que as ações de um corpo sobre o outro serão mais eficientes pelas operações no meio e não nos sujeitos, sendo essa uma perspectiva da biopolítica, elas favorecem o acesso, a igualdade de oportunidades, o autoinvestimento, a autonomia e a liberdade de escolhas como características das subjetividades inclusivas defendidas por Menezes (2011). Por esse entendimento de que as práticas escolares são produtoras das subjetividades inclusivas na contemporaneidade, vislumbro que as operações sobre o meio e não sobre os

sujeitos, que regularizam contextos multivalentes e transformáveis, também serão condições de possibilidade para a constituição de públicos inclusivos, entendendo que, elas operações no meio, as ações se efetivarão na cooperação entre subjetividades que agem a distância umas sobre as outras, modulando os cérebros em prol de um objetivo comum. Gabriel Tarde foi o primeiro autor a teorizar sobre o público no ano de 1901, e essa teorização faz parte da obra *A opinião e as massas*. O autor sustentou que a noção de público surgiu com a invenção da imprensa no século XVI, sendo que:

Um público especial só se delinea a partir do momento, difícil de precisar, em que os homens dedicados aos mesmos estudos foram em número demasiado grande para poderem se conhecer pessoalmente, percebendo que os vínculos de uma certa solidariedade entre eles só se estabeleciam por comunicações impessoais de uma freqüência e de uma regularidade suficientes (TARDE, 2005, p.11).

Neste momento, retomando a inclusão escolar como um dispositivo noopolítico, a constituição de públicos inclusivos ocorre na medida em que professoras de Educação Especial e professoras das salas comuns/regulares formam um conjunto de profissionais que, em cooperação com outras professoras de outros espaços-tempos, se mobilizam em prol da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial. Isso eu nomeio como docência inclusiva na escola contemporânea. Nessa materialidade da prática de pesquisa, não se trata de ações microescolares ou mesmo de ações circunscritas local ou regionalmente. As ações docentes em prol da inclusão escolar fazem parte de um aparato publicitário responsável por divulgar as práticas escolares bem-sucedidas mundialmente. Essa ação publicitária esteve visível na realização do diagnóstico do presente no Capítulo 3. De certa forma, essa ação publicitária influencia ou inspira a mobilização das professoras em prol da inclusão na Escola Estadual. Considerando o exposto, vale o destaque de Tarde (2005, p. 23):

Essa transformação de todos os grupos em públicos exprime-se por uma necessidade crescente de sociabilidade que torna imperiosa a comunicação regular dos associados através de uma corrente contínua de informações e de excitações comuns. Ela é portanto inevitável.

A docência inclusiva, assim, organiza-se como o princípio ou a finalidade da atuação das professoras na escola dita inclusiva. Desse modo, a inclusão escolar

como dispositivo noopolítico não substitui os investimentos biopolíticos ou disciplinares existentes nas práticas educacionais e escolares. Pelo contrário, como dispositivo noopolítico, que precisa capturar e mobilizar os diferentes sujeitos – professoras, alunos, familiares, demais profissionais, comunidade no geral, etc. – para sustentar o regime de verdade da inclusão escolar. Nesse escopo, a sujeição social e a servidão maquínica operam na produção da docência inclusiva, docência inclusiva esta que pertence ao regime de verdade da inclusão escolar, conforme sinalizado no Capítulo 3 e retomado no Capítulo 5 desta Tese.

A escola comum/regular dita inclusiva tornou-se o lugar de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência (física, mental, sensorial e múltipla), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isso parece ser inquestionável no quadro da política educacional brasileira. Tornando-se obrigatório ao aluno e à escola, respectivamente, estar presente e propiciar esse lugar de aprendizagem e desenvolvimento, inclusive dos quatro aos dezessete anos de escolarização, a Educação Especial passa a ser proclamada como

modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Como modalidade de ensino, a Educação Especial, historicamente tomada como um subsistema da Educação Básica e Superior, constitui-se pela transversalidade na sua relação com esse sistema, de acordo com o trecho acima retirado da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. E, envolvido com as garantias de acesso, aprendizagem, participação e permanência dos sujeitos da Educação Especial nessa escola dita inclusiva, temos o serviço de Atendimento Educacional Especializado. Embora, desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, tenhamos a noção de atendimento educacional especializado expressa como dever do Estado e devendo ser garantido aos “portadores de deficiência”, preferencialmente, na rede regular de ensino, conforme Artigo 208, inciso III, a noção de Atendimento Educacional Especializado expressa atualmente, no meu entendimento, diferencia-se daquela porque imprime ao serviço do AEE a responsabilidade primordial da inclusão dos sujeitos da Educação Especial na escola.

Diante do foco no meio escolar, vale ressaltar que, no ano de 2009, a Câmara da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, aprovou a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, e o Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009. Esses documentos legais instituem Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. No ano de 2011, a Presidenta da República aprovou o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Esses documentos legais operacionalizam o AEE no contexto escolar e, de certa forma, amparam as intervenções pedagógicas realizadas nas salas de recursos multifuncionais, organizadas através do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nesses espaços-tempos.

A partir dessas publicações, o AEE contempla atividades, recursos e profissionais, especialmente as professoras de Educação Especial ou as professoras de AEE, como são chamados ultimamente, para atuar nas salas de recursos multifuncionais e demais espaços-tempos escolares. As salas de recursos multifuncionais são dotadas de equipamentos de informática, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para, no contraturno de escolarização dos alunos, serem utilizadas para prática do AEE pela professora de Educação Especial junto ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Além desse lugar prioritário de oferta do AEE, podem ser organizados Centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com a Secretaria de Educação ou equivalente, de acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

O AEE ocorre através da via da complementação ou da via da suplementação seja na escola dita inclusiva, seja nos Centros de AEE, conforme Artigo 2, parágrafo 1º, incisos I e II, do Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Nessa prestação do serviço, podemos questionar a divisão que institui, por um lado, a complementaridade da formação aos alunos que precisariam receber do AEE o que lhes falta, supostamente, apenas os que lhes falta, neste caso, os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. E, por outro lado, a divisão que institui a suplementaridade da formação aos alunos que, tendo um potencial acima da média, os alunos com altas habilidades/superdotação, não necessitariam da complementaridade, mas de algo a mais, a suplementação. Ambas as noções, ao afirmarem a prestação de serviço em torno da ideia de um sujeito/aluno referência, comprometem práticas no AEE que poderiam inverter tal divisão e, quiçá, superá-la.

Mesmo assim, no rol de atividades, recursos e profissionais do AEE, esse serviço deve prover condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos da Educação Especial na escola, bem como garantir os serviços de apoio especializados, a transversalidade das ações da Educação Especial, destacada anteriormente, o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e condições para a continuidade de estudos, sendo, neste objetivo, reservado o direito à terminalidade específica e à aceleração de estudos (BRASIL, 2011).

O projeto pedagógico da escola deve institucionalizar o AEE e, para atender os objetivos expostos acima, prever na sua organização, de acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009: a sala de recursos multifuncionais; a dupla matrícula dos alunos da Educação Especial – uma no AEE e a outra na escola; o cronograma de atendimento aos alunos; o plano do AEE, sendo esta responsabilidade da professora de Educação Especial em parceria com demais professores, profissionais e famílias; os professores para o exercício da docência do AEE; outros profissionais de educação; e redes de apoio. Referente à previsão de professoras para o exercício da docência do AEE, cabe destacar o retrocesso da Política Nacional de Formação de Professores no nosso país, já mencionado no subcapítulo 3.2.

Para capturar e mobilizar os diferentes sujeitos envolvidos na inclusão escolar, o dispositivo neopolítico vai produzir essa condição de estar e permanecer incluído num espaço-tempo obrigatório reforçando o sujeito da Educação Especial como sujeito de direitos e esse pertencimento à escola dita inclusiva como um exercício da cidadania. Cidadania, do latim *civitas*, refere-se à condição humana

para viver conforme os direitos e os deveres sociais. Dessa maneira, a entrevista narrativa da 05PEE cita a Constituição Federal de 1988 como uma constituição cidadã, e defende intervenções pedagógicas na ótica da cidadania naquilo que denomina como modelo social inclusivo.

Por exemplo, assim, o que é que é esse novo modelo social inclusivo? É uma nova perspectiva mundial. O que está acontecendo no mundo? Por exemplo, na época da Ditadura, todos os países praticamente tiveram ditadura. Por quê? Porque se acreditava que se ia modificar a humanidade através da imposição e da força, que não deu certo. Qual é o modelo que, depois de tudo aquilo da Segunda Guerra Mundial, com a queda do socialismo, se viu que também não dava certo, o que é que a gente vai fazer agora? Tem que começar a construir uma outra proposta. Que é esse novo modelo social inclusivo, que vem depois da Segunda Guerra Mundial, que vai se moldando, e vem se construindo, que é isso que se quer. Não se quer mais a Ditadura, tanto que as constituições foram modificadas no mundo inteiro. Desde 88 se tem uma constituição cidadã. Que se volta pra cidadania, que valoriza a pessoa (ENTREVISTA NARRATIVA 05PEE).

O sujeito da Educação Especial no viés do exercício da cidadania não deve ser o sujeito que demanda ações de condução constantes e permanentes. Pelo contrário, através do exercício da cidadania, esse sujeito deve reconhecer-se como sujeito de direitos, e participar dos diversos espaços-tempos sociais. No Artigo 205, da Seção I, do Capítulo III, a Constituição Federal de 1988 trata da educação como direito de todos e dever do Estado e da família que será promovida e incentivada em regime de colaboração com a comunidade “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A partir disso, o sujeito da Educação Especial também deve engrenar nesse duplo de participação social: a cidadania e o trabalho.

As práticas escolares destacam o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho na medida em que as experiências nas classes especiais, na sala de recursos multifuncionais e nas salas comuns/regulares se voltam para a atividade autogestada e participativa do sujeito da Educação Especial junto aos seus pares. Na entrevista narrativa de 01PEE, as oficinas pedagógicas servem para incentivar o papel ativo dos sujeitos da Educação Especial no contexto escolar. Por isso, 01PEE comenta que um aluno cego, C, ensinou seus colegas a fazerem uma bolacha no ano de 2015. Ele havia feito essas bolachas para vender com sua monitora também. No final do ano, as bolachas produzidas pela turma da

classe especial foram ofertadas para cada aluno. Qual a finalidade dessa oficina pedagógica?

Então, assim, não é só a aprendizagem do processo de alfabetização, é a alfabetização como cidadão, né, não só da escrita, da leitura, uma leitura de todo, de tudo, uma leitura social, um aprendizado social que a gente busca né, com autonomia também, então, assim que a gente vai, a gente vai no cinema, a gente faz, tudo que a gente pensa que pode ser feito, a gente busca fazer (ENTREVISTA 01PEE).

Semelhante a essa importância de proporcionar um processo de alfabetização tomando o sujeito da Educação Especial como um cidadão, 05PEE, que faz um trabalho junto com as professoras das salas comuns/regulares e as turmas pelo menos uma vez ao mês, também referendou essa vivência como cidadão, afirmando que as instituições escolares não podem ficar presas ao lápis e ao caderno, mas aos acontecimentos locais, regionais, nacionais e mundiais.

Então, tu vê a satisfação, entende, eles tão vendo que tá dando resultado, e eles estão mais empoderados de conhecimento, daí eles chegam em casa, e eles ensinam, eles explicam e discutem, e falam de IPTU, e falam de imposto, e todo mundo olha pra eles com um olho que é um pila, entende, “Da onde é que essas crianças estão aprendendo tudo isso?”. Então, isso também faz com que eles, assim, se sintam mais confiantes, entende, assim, mais do mundo. E eu escuto a televisão, e eu associo muito com o jornal, entende, e eles participam, e contam, então, assim, isso que eu vou chamar essa nova proposta. Tu tem que aprender a interagir com tudo (ENTREVISTA NARRATIVA 05PEE).

A escola comum/regular dita inclusiva tornou-se o lugar de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos da Educação Especial na Contemporaneidade. Se esse fato parece ser inquestionável no quadro da política educacional brasileira, o inquestionável refere-se, justamente, ao processo de democratização da escola e ao exercício da cidadania que ratificam os direitos humanos preconizados mundialmente e, nestes, o direito de todos à educação. As engrenagens da governamentalidade democrática operam no sentido de produzir esses sujeitos como cidadãos – ativos, autônomos, críticos, participantes – uma vez que a escola dita inclusiva efetiva-se como lócus para o exercício da cidadania. E as professoras? Bem, como disse anteriormente, as professoras engajam-se em prol dessa inclusão escolar. Capturadas, convencidas, seduzidas, as professoras de Educação Especial e as professoras das salas comuns/regulares mobilizam-se por esse princípio ou

essa perspectiva e, junto com outros sujeitos – professoras, alunos, familiares, demais profissionais, comunidade no geral, etc. – promovem práticas ditas inclusivas na escola. Isso ocorre na medida em que a inclusão escolar, como um dispositivo noopolítico, constitui públicos inclusivos, sendo essas professoras uma espécie de público inclusivo que, em conjunto, produzem uma docência inclusiva.

A docência inclusiva tornou-se uma garantia para efetivar o regime de verdade da inclusão escolar. As professoras de Educação Especial dão o suporte para que as professoras das salas comuns/regulares sustentem suas práticas nesses espaços-tempos. Antes as professoras de Educação Especial interviam com seu aluno num espaço-tempo específico da Educação Especial, principalmente, no início da implantação das classes especiais. Gradativamente, essa necessidade de sair da classe especial e provocar reações na Escola Estadual ou na comunidade permitiu com que essas professoras de Educação Especial fomentassem ações nas práticas escolares como um todo. Algumas vezes, essas práticas assumiram os contornos do assistencialismo como, por exemplo, com os almoços ou os jantares beneficentes, as doações e as rifas. Atualmente, essas práticas visam à aprendizagem e à socialização dos alunos da Educação Especial. Indiscutivelmente, com o suporte das professoras de Educação Especial nas ações escolares, as demais professoras empenham-se organizam práticas ditas inclusivas nas salas comuns/regulares.

Através desse conjunto de professoras, outros sujeitos sentem-se convidados/intimados para participarem da organização do Sistema Educacional Inclusivo no nosso país. Dito de outra maneira, além da matrícula, esses sujeitos devem possibilitar a aprendizagem, a participação e a permanência dos alunos da Educação Especial na escola e nos demais espaços-tempos sociais. Esses alunos da Educação Especial também precisam constituir-se como cidadãos ativos, autônomos, críticos, participantes. Isso se produz, historicamente, no âmbito dos documentos internacionais e legais que contribuem para legitimar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Como se, ao exercer a cidadania, esses sujeitos afirmassem o direito à educação e o dever de favorecer a inclusão. Avelino (2011, p. 101) infere que essa noção de cidadania “torna a sociedade *governável* desde seu interior e provoca uma mutação de sentido na noção de liberdade do cidadão: ela se torna o resultado de um aprendizado da sociabilidade”.

O direito à educação e o dever de favorecer a inclusão constituem-se, dessa maneira, como uma via direta para a condução de todos e a autocondução de cada um dos sujeitos no regime de verdade da inclusão escolar. Não por acaso testemunhamos, cada vez mais, os investimentos para a organização do Sistema Educacional Inclusivo no nosso país. Não uma instituição escolar, mas o conjunto de escolas do Sistema Educacional brasileiro. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva consolida algumas garantias em prol dessas práticas ditas inclusivas. Uma delas, e talvez a mais efetiva, seja a produção da docência inclusiva. Contudo, agindo diretamente na condução de todos e na autocondução de cada um, essa perspectiva da Educação Inclusiva, pela via do exercício da cidadania, provoca a descentralização das responsabilidades, ao ponto de que cada um de nós, pertencentes ao lócus escolar, ser responsável pelo sucesso da inclusão escolar.

Os subcapítulos apresentados até o momento foram colocando em movimento algumas ênfases nesse processo de estar na escola e tornar-se professora junto às práticas que produzem os sujeitos escolares. A moralização das práticas escolares, tramada com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e as ações militares no nosso país, esteve imbuída pela formação de alunos virtuosos e professoras virtuosas, através das operações da disciplina-corpo, materializadas nas práticas de higienização e nas práticas de civismo e civilidade presentes na Escola Estadual. A docência, nesse contexto, efetivava-se por essa moralização das práticas escolares, na medida em que essa perpassa o exercício da docência. Num momento posterior, os investimentos na disciplina-corpo e na produtividade da disciplina-saber foram materializados pelas práticas de psicologização da Escola Estadual em questão, inclusive, com os usos dos Testes do ABC nas classes de 1º ano, a aplicação dos Testes de QI com os sujeitos com deficiência mental e com aqueles em fase de transição da pré-escola para o 1º ano, o funcionamento das classes especiais nesse espaço-tempo comum/regular, que produziram a importância de uma expertise pedagógica para regulamentar as subjetividades anormais.

Através dessas práticas de moralização, psicologização e da prática de democratização tramadas até o momento, a heterogeneidade, a multiplicidade, a proliferação dos acontecimentos desse presente que, historicamente, tornaram possível a docência inclusiva na escola contemporânea. A articulação da Educação

Especial com a Educação Inclusiva ocorre nessa matriz da governamentalidade democrática. Nesse sentido, incomodava-me o como nos tornamos professoras para atuar no contexto da inclusão como verdade. Reconhecendo que a inclusão não está “desde sempre aí” ou “para sempre aí”, em que medida tornou-se imprescindível produzir a docência inclusiva como uma garantia para efetivar o regime de verdade da inclusão escolar? Mais uma vez, a convicção de que a governamentalidade neoliberal pertence à força dos arranjos discretos e, por isso, modifica, permuta, transforma-se. A governamentalidade democrática no nosso país produz modos de subjetivação. Modos de subjetivação para tornar-se professora de uma maneira e não de outra.

“Esses meus progressos! Essa penetração por todos os lados dos raios do saber no cérebro que despertava! Não nego: faziam-me feliz. Mas também admito: já então não os superestimava, muito menos hoje. Através de um esforço que até agora não se repetiu sobre a terra, cheguei à formação média de um europeu. Em si mesmo talvez isso não fosse - nada, não é alguma coisa, uma vez que me ajudou a sair da jaula e me propiciou essa saída especial, essa saída humana. Existe a excelente expressão idiomática alemã: sich i'n tiie Büsche schlagen [desaparecer misteriosamente. cair fora]; foi o que fiz, caí fora. Eu não tinha outro caminho, sempre supondo que não era possível escolher a liberdade” (KAFKA, 1994, p.68).

5 SELF INCLUSIVO, ARTICULAÇÃO, EXPERTISE PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO: A EMERGÊNCIA DA DOCÊNCIA INCLUSIVA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Através dos eixos de moralização, psicologização e democratização, presentes nos modos de tornar-se professora nas práticas escolares, no Capítulo 4, movimentei as constituições históricas que tornaram possível a docência inclusiva na escola contemporânea. Agora, a partir da problematização já exercitada no Capítulo 3, referente ao diagnóstico do presente, no contexto da emergência, interessa fazer um movimento em torno do processo de modelização para a produção docência inclusiva nesse lugar de verdade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de envolver-se com o lugar do confronto, com os interstícios, com “a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude” (FOUCAULT, 2001, p. 24). Nesse sentido, percorro as recorrências e as singularidades discursivas da materialidade de pesquisa na produção daquilo que tomo como marcas do tornar-se professora na Contemporaneidade, a saber: *self* inclusivo, articulação, expertise pedagógica, inovação, que postulo como zona de emergência da docência inclusiva. Além dos dados produzidos na pesquisa com uma Escola Estadual, presentes também no Capítulo 4, serão utilizados os três blocos desta prática de pesquisa – *Das metas educacionais; Da formação de professoras; Das práticas escolares* – que materializei como a matriz desses acontecimentos em prol da docência inclusiva no Capítulo 3.

Aqui, preciso fazer um exercício, em torno das noções de moral e ética. Em *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*, Foucault (1998), ao explorar a relação de si com o corpo e o prazer na Antiguidade grega e romana, diferencia moral e ética. A moral compreende um conjunto de valores e regras de ação, os códigos morais, derivado de aparelhos prescritivos diversos como a família, a escola, a igreja, entre outros, voltado ao sujeito e seu grupo, de modo a constituir a moralidade dos comportamentos. “Mas não é só isso. Com efeito, uma coisa é uma regra de conduta; outra, a conduta que se pode medir a essa regra. Mas, outra coisa ainda é a maneira pela qual é necessário ‘conduzir-se’” (FOUCAULT, 1998, p. 27). Esta dimensão Foucault denomina ética, ou seja, a maneira pela qual o sujeito

constitui-se a si mesmo com sujeito moral, a maneira pela qual o sujeito transforma-se. Dessa forma,

Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco constituição do sujeito moral sem 'modos de subjetivação', sem uma 'ascética' ou sem 'práticas de si' que as apoiem (FOUCAULT, 1998, p. 28-29).

Os modos de subjetivação são produzidos nesse processo de sujeição a um dado código moral, e sujeição a si mesmo nas práticas de si. Como diz Foucault (1995, p. 235), “há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”. Dessa forma, a subjetivação envolve tecnologias de poder e tecnologias do eu na perspectiva foucaultiana, e sujeição social e servidão maquínica na perspectiva de Deleuze e Guatarri referenciados por Lazzarato. E, no caso desta Tese, esses modos de subjetivação tratam das condições históricas e não universais do processo de tornar-se professora na escola dita inclusiva. Passemos, então, para a análise do processo de modelização das professoras de Educação Especial e das salas comuns/regulares na escola contemporânea.

5.1 DO SELF INCLUSIVO

As professoras de Educação Especial e da sala comum/regular parecem estar capturadas, convencidas, seduzidas pelo imperativo de inclusão divulgado pela publicidade. Da mesma forma, compartilham em rede – rede esta de atenções, memórias, cérebros, intelectualidades – os princípios de “agentes da inclusão”, “escolas verdadeiramente inclusivas” e “verdadeira inclusão”. Em virtude disso, trabalham massivamente em prol da inclusão escolar dos sujeitos da Educação Especial, produzindo esta inclusão como uma verdade do nosso espaço, do nosso tempo. Nesse sentido, em *Do governo dos vivos*, Foucault (2011, p. 67) pergunta “como se fez, numa sociedade como a nossa, que o poder não possa se exercer sem que a verdade se manifeste, e se manifeste na forma de subjetividade?”.

Com isso, o *self* inclusivo justifica-se no contexto da inclusão como verdade. Se o corpo e seus prazeres serviram como dobra para os gregos, se a carne e seus desejos operaram no cristianismo (FOUCAULT, 1998), se o *self*/realização como

dobra *psi* resultaram na subjetivação contemporânea (ROSE, 2011), na articulação da Educação Inclusiva com a Educação Especial, os investimentos na publicidade e na própria escola produzem um *self* inclusivo. Esse *self* inclusivo refere-se às formas pelas quais os sujeitos relacionam-se consigo mesmos e com os outros de modo a possibilitar a inclusão escolar. Por isso, ao inverso de uma noção a priori ou transcendental, esta noção está calcada numa experiência concreta, material, real: o imperativo da inclusão dos sujeitos da Educação Especial nas escolas comuns/regulares.

Os projetos vencedores do II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – A escola aprendendo com as diferenças “mostram, sem deixar margem de dúvidas, como redes de ensino, escolas, professores e alunos vêm enfrentando o desafio da educação especial na perspectiva contemporânea da inclusão com um vigor cada vez maior” (BRASIL, 2012, p. 02).

Olha o trabalho que se tem que fazer a nível de escola pra que o dia-a-dia dessa escola seja uma escola inclusiva (ENTREVISTA NARRATIVA 06PEE).

E, diante do Editorial do arquivo do *II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – A escola aprendendo com as diferenças*, o vigor da governamentalidade neoliberal, o vigor da articulação entre a Educação Inclusiva e a Educação Especial, o vigor da inclusão escolar que, necessariamente, está dando certo, com todas as implicações políticas, estatísticas e pedagógicas deste estar dando certo. O *self* inclusivo, acima de tudo, precisa ser um *self* cidadão. Portanto, o vigor da inclusão escolar deriva desse empreendimento contínuo, permanente com o direito à educação e o dever da inclusão escolar. A inclusão escolar não está dada, pronta. Pelo contrário, a entrevista narrativa de 06PEE mostra, justamente, os movimentos existentes na Escola Estadual – pelas professoras de Educação Especial, pelas professoras das salas comuns/regulares e pelos demais sujeitos – para garantir a permanência dos sujeitos da Educação Especial no processo de escolarização.

Nesses movimentos, a noção de cidadania ou o exercício de cidadania possibilitam que a inclusão escolar, inserida no rol dos documentos oficiais, inclusive na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, seja assumida como princípio ou perspectiva de cada um de nós, maximizando os efeitos do Estado governamentalizado. Viviane Klaus (2009, p. 189) indica que “o

processo de democratização da escola pública, que na atualidade está diretamente conectado às novas relações do capitalismo flexível, possibilita a reconfiguração da instituição escolar no mundo contemporâneo”. Nesse sentido, a autora aponta que a autonomia da instituição escolar, a descentralização de responsabilidades e a gestão compartilhada, amplamente difundidas pelos discursos de gestão democrática da escola pública, atualizam a função e a extensão das instituições escolares. Pelo *self* inclusivo, que marca o tornar-se professora na escola contemporânea, o direito à educação e o dever da inclusão escolar tornam-se responsabilidade dessas professoras e dos agentes que elas conseguem convocar/intimar para firmar o regime de verdade da inclusão escolar.

Karyna Patrícia dos Reis Maia, num relato de experiência no *Observatório Diversa*, explica que o *Projeto Todos juntos no Floriza* surgiu como uma necessidade de fazer um levantamento quantitativo frente ao processo de inclusão na sua escola em Guajará Mirim/RO. Além do diagnóstico das deficiências, realizaram uma pesquisa de percepção com as professoras da escola. Também, na Escola Estadual desta prática de pesquisa, a referência que 02PEE fez ao envolvimento do conjunto de professoras na inclusão escolar.

(...) percebeu-se que o maior problema não está em incluir estes alunos na escola e sim, no “como” trabalhar as diferenças, o que acabou levando a mudar um pouco o rumo do processo inicial, que tinha como foco o aluno, e estendeu-se para o quadro docente (OBSERVATÓRIO DIVERSA, 2013).

Muito, muito. Todos eles acabam, assim, pegam bem o trabalho da escola né, essa questão da inclusão (ENTREVISTA NARRATIVA 02PEE).

O indício do “como” reverteu as preocupações do *Projeto Todos juntos no Floriza* para a docência. O indício do “como” permite conectar essa experiência com o envolvimento das professoras na Escola Estadual em questão. Consoante ao exercício da cidadania, os investimentos no nível das professoras, seja de Educação Especial, seja da sala comum/regular, inspiram uma cidadania ativa na escola dita inclusiva. Isso porque, além dos investimentos em si mesmas, essas professoras efetivam investimentos nos outros, neste caso, nos sujeitos da Educação Especial. Como expõe Rose (2011, p. 220),

Torne-se inteiro, torne-se o que você quiser, torne-se você mesmo: o indivíduo deve tornar-se, por assim dizer, um empresário dele mesmo, procurando maximizar seus próprios poderes, sua própria felicidade, sua própria qualidade de vida, embora aprimorando essa autonomia e, assim, instrumentalizando suas escolhas autônomas a serviço do seu estilo de vida. O self deve moldar sua vida através de atos de escolha, e quando não conseguir conduzir sua vida de acordo com essa norma de escolha, deve procurar ajuda especializada.

Dessa maneira, o “como” repercute ações em prol desses sujeitos e da própria escola inclusiva. Esse *self* cidadão, o *self* inclusivo, então, não se fecha em si mesmo, sendo que, pela liderança e pela proatividade, deve trabalhar em prol dos sujeitos da Educação Especial. E, nesse trabalho, figura a noção de competência como esse conjunto de habilidades, recursos ou técnicas mobilizadas para desenvolver uma prática de ensino-aprendizagem satisfatória. Como podemos verificar no fragmento abaixo do artigo *A formação docente e o respeito à diversidade: perspectivas para uma escola inclusiva no município de Feira de Santana/BA*, de Ana Paula de Oliveira Moraes Soto, Márcia Torres Néri Soares e Marleide Batista Ramos, na obra *Experiências Educacionais Inclusivas*:

Esses contatos nos remetiam a necessidade de um programa de formação docente com conteúdos para a aquisição de conhecimentos, competências, atitudes e valores que permitissem aos professores compreenderem as complexas situações de ensino e aprendizagem, enfatizando-se especialmente o desenvolvimento de atitudes referentes a uma proposta inclusivista, tais como reflexão e respeito à alteridade, considerando as diferenças individuais e grupais, estilos de aprendizagem e flexibilizações curriculares que possibilitassem a construção de uma prática pedagógica diferenciada e mais significativa (BRASIL, 2007, p. 163).

No conjunto de ações desenvolvidas nas escolas para construção dessas competências na atuação como professora de Educação Especial ou professora da sala comum/regular, está a formação continuada dessas professoras. Nessa formação continuada, como referi na dissertação de Mestrado em Educação, *O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva*, competências pedagógicas e metodológicas são propostas para promoção da aprendizagem. Sendo o ideário de inclusão compartilhado no grupo, as professoras devem promovê-lo em relação aos alunos da Educação Especial. Por isso, em meio ao despreparo dos profissionais da educação, o artigo *Experiências educacionais inclusivas no município de*

Passos/MG, de Neuza Maria Funchal Paiva, recorre à noção de competência, no seu viés metodológico:

Nesse momento crítico, é preciso competência para adaptar as técnicas existentes e oferecer um sistema de ensino contundente, colocar em prática a Lei de responsabilidade educacional, da qual somos agentes, enquanto educadores e os poderes públicos (BRASIL, 2007, p. 76).

O “como”, mais uma vez, surge para viabilizar uma prática de ensino-aprendizagem satisfatória. As professoras de Educação Especial e da sala comum/regular precisam trabalhar juntas para utilizar recursos e técnicas com os sujeitos da Educação Especial. Enquanto o primeiro grupo constitui-se pela expertise da Educação Especial, o segundo responsabiliza-se pelas áreas de conhecimento. Ambas, na invenção de um *self* inclusivo, são convidadas à construção de competências coletivas. Na linha do que referi anteriormente, não se trata de uma ação isolada. O sujeito cidadão, em conjunto com outros sujeitos cidadãos, na medida em que também são sujeitos políticos, trabalham em prol de um objetivo comum. Neste caso, tomo a escola inclusiva ou o Sistema Educacional Inclusivo como uma máquina social, “pois eles agenciam (maquinam) multiplicidades (pessoas, procedimentos, semióticas, técnicas, regras etc.)” (LAZZARATO, 2014, p. 73).

A máquina, imanente à noção de servidão maquínica, não deve ser concebida apenas como uma técnica. A máquina constitui-se como uma extensão do homem, na medida em que a máquina “é imediatamente um agenciamento material e semiótico, atual e virtual” (LAZZARATO, 2014, p. 73). Sendo o homem uma parte integrante da máquina, na escola inclusiva ou no Sistema Educacional Inclusivo, são projetadas não apenas competências individuais, como também competências coletivas, conforme registro *Inclusão: dos limites às possibilidades*, já citada anteriormente, na obra *Experiências Educacionais Inclusivas*:

Muitos caminhos ainda deverão ser percorridos, muitos muros ainda serão galgados, no que diz respeito aos aspectos técnicos, materiais, políticos e humanos, mas é preciso considerar os avanços alcançados, é preciso valorizar as competências coletivamente construídas em um período tão curto, que vêm proporcionando a promoção da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Teófilo Otoni (BRASIL, 2007, p. 104-105).

Competências coletivas estas para promoção da Educação Inclusiva e do Sistema Educacional Inclusivo. Na inclusão escolar, se todos buscam o objetivo comum, todos ganham. As professoras dessa escola ganham na medida em que, conhecendo os alunos da Educação Especial e os demais alunos, criam estratégias e táticas, e gerenciam os riscos. Os alunos da Educação Especial ganham porque, estando incluídos, têm possibilidade de socialização e aprendizagem na escola, lembremos, socialização e aprendizagem sempre estratificadas. Os processos de normalização trabalham nessa estratificação e, digamos, nessa produção de sujeitos mais normais do que outros, mas igualmente cidadãos. Os demais alunos ganham no sentido de que, ao conviverem com a diversidade, constroem atitudes de acolhimento, diálogo e tolerância no exercício da cidadania.

Dizer que a economia neoliberal é uma economia subjetiva não significa que ela promete uma nova “humanização” do sujeito alienado pelo capitalismo industrial, mas apenas que a subjetividade existe para a máquina e que os componentes subjetivos são funções de servidão. Sujeições e servidões servem essas máquinas sociais e técnicas, e as funções e os papéis de cada pessoa são atribuídos através delas (LAZZARATO, 2014, p. 31).

Nesse contexto, as competências individuais e coletivas não são exclusivas das professoras ou mesmo da equipe de gestores, elas são propósitos dos próprios alunos da Educação Especial. Ao tomar a escola inclusiva como uma máquina social, os sujeitos da Educação Especial constituem-se como sujeitos da economia política da inclusão escolar: reduzem-se as perdas, maximizam-se os lucros, gerenciam-se continua e permanentemente os riscos. Esses sujeitos da Educação Especial recebem investimentos do Estado e das ações governamentais. Esses sujeitos inserem-se na zona de inclusão. E, nesta zona, esses sujeitos agem para, permanentemente, continuarem incluídos. Dessa forma, reside a importância de, na condição de sujeitos políticos, construírem competências no processo de escolarização.

Procuramos focar nossas atividades para o desenvolvimento das três competências: a participação na vida social, a construção da autonomia e o tratamento da informação. Listamos com nossos educadores as habilidades a serem desenvolvidas para que as competências sejam alcançadas (BRASIL, 2007, p. 45).

Nesse fragmento do artigo *Educação Inclusiva: todos ganham*, de Elodir de Fátima Oliveira, Cilza Rocha e Abrahão e Adriana Castro Barilo, que trata do Projeto Político-Pedagógico de uma escola do município de Três Corações/MG, cujo tema *Ética, alfabetização e letramento* vem orientando as ações na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, as competências como participação na vida social, construção da autonomia e tratamento da informação, basicamente, mobilizam habilidades adaptativas e sociais para trazer, minimamente, independência aos sujeitos da Educação Especial na vida diária. Por mais que, neste quadro, eles se tornem independentes da ação de outrem, ainda preservam a adjetivação de público-alvo da Educação Especial. Público-alvo, conforme Dean (1997), porque constituem um grupo de risco, de alto risco, a ser conduzido. Diferente de cidadão-ativos que são grupos capazes da gestão dos seus próprios riscos. Mesmo assim, no processo de escolarização, espera-se que esses sujeitos sejam capazes de, através de certo conjunto de competências e habilidades como os inscritos nesse fragmento, envolver-se com mais normalidade diante das diversas situações da vida. Os processos normalização integram esse momento de tornar-se um cidadão ativo, um público inclusivo, seja nos processos de consumo, seja diante dos mecanismos de concorrência que permeiam suas vidas.

Através da experiência de trabalhar temas que possibilitem a inclusão, as ações educativas da escola têm a pretensão de que os alunos aprendam os conteúdos programados e planejados, desenvolvendo competências de acordo com as suas condições. Para os que apresentam dificuldades ou não, objetivamos, ainda, que educando e educadores avancem nas suas aprendizagens, inclusive aprendam a lidar com as diferenças, a partir das experiências vividas na escola e fora dela (BRASIL, 2007, p. 132).

Contudo, além dos sujeitos da Educação Especial, existem os outros alunos que se beneficiam com o processo de inclusão escolar. Aprender a lidar, a respeitar e a tolerar a diversidade, práticas de sensibilização como defende Machado (2015), parecem ser o pano de fundo da inclusão, como inspira o fragmento do artigo *Ampliando o olhar sobre as diferenças através de práticas educacionais inclusivas*, de Márcia Maria Batista Costa Oliveira. E também uma das habilidades a serem desenvolvidas para torna-se sujeito inclusivo. Aprender a conviver, aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a fazer no contexto da inclusão como verdade.

Essa lógica das competências e das habilidades faz parte de um pensamento criado para administração de empresas, de cunho norte-americano, e difundido pelos japoneses com o Toyotismo após a Segunda Guerra Mundial, a Qualidade Total. Embora voltado à gestão privada, esse pensamento tem perpassado a gestão pública e, nesta, as escolas. A Escola Alexandre Bacchi, Guaporé/RS, relatada por Augusto Galery e Daniela Alonso no *Observatório Diversa*, assumiu esse pensamento para organização das práticas curriculares já no ano de 2009, a partir do que relatou a Secretaria Municipal de Educação, Doraci Bortoncello:

Nossas escolas eram como pandorgas – pipas! – cada uma ia em direção ao vento e tu tinhas de ficar puxando e puxando. Então a gente sentia essa dificuldade, cada uma trabalhando isoladamente. E nós tínhamos de juntar isso. É um município pequeno. Nós temos 1.500 alunos em três escolas. Não é difícil tu trabalhar em rede (OBSERVATÓRIO DIVERSA, 2011).

O Plano do Sistema de Gestão da Qualidade de Ensino foi a forma elaborada pela Secretaria Municipal de Educação para monitorar as atividades das escolas, e possibilitar certa totalização das práticas. Dito de outra forma, não se deseja pandorgas, pipas, e sim práticas comuns nesse contexto. A ficha de Orientação Educacional, anexada a esse Plano, oferecia apoio à Educação Especial e à Educação Inclusiva, através de dois campos, as constatações e as ações. Ao acompanhar os alunos, caso fosse identificada alguma dificuldade, a Orientação Educacional deveria registrar as constatações das professoras, e sugerir ações à escola ou à Secretaria Municipal de Educação. Essa totalização, na Qualidade Total, passa a ser garantida pelo controle do processo de escolarização. Interessam os objetivos, os métodos, a racionalização, o treinamento na relação entre ensino e aprendizagem. Então, cada sujeito – seja aluno, seja professora, seja família – torna-se responsável pelo seu próprio processo, pela própria produção, sendo imprescindível produzir com custo mínimo e desperdício nulo.

Próximo a esse pensamento da Qualidade Total, a Escola Helena Zanfelici, de São Bernardo do Campo/SP, relatada por Augusto Galery, também trabalha na perspectiva das metas de aprendizagem, propostas anualmente, trimestralmente e semanalmente, sob orientação do currículo proposto pela Secretaria Municipal de Educação. Éder Garcia, coordenador pedagógico desta escola, enfatiza esse caráter

de totalidade nas práticas curriculares desenvolvidas nas diversas escolas sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação:

A gente tem que casar onde é que a escola está com a proposta da rede que a gente tem que atingir. Assim, vamos formatando o currículo e vamos avaliando (OBSERVATÓRIO DIVERSA, 2013).

Mesmo que o pensamento da Qualidade Total não esteja explícito no comentário do coordenador pedagógico da escola ou do responsável por esse estudo de caso, esse pensamento está sendo exercido nas práticas curriculares propostas. As escolas precisam andar juntas no projeto da inclusão escolar sendo que, estratégias como, por exemplo, apoio de equipe multidisciplinar, formação de grupos, ensino colaborativo e uso do portfólio não são apenas “práticas que têm auxiliado a Escola Helena Zanfelici a se tornar inclusiva”, mas práticas que perpassam outros estudos de caso e relatos de experiência em prol da verdadeira inclusão. Essa totalização das práticas curriculares, pelo controle contínuo e permanente do processo de ensino e aprendizagem, mobiliza as boas vontades do cenário educacional e o desenvolvimento de estratégias, táticas e tecnologias, bem como influencia o repertório de bem sucedidas práticas escolares nos meios publicitários. Existe uma forma para a verdadeira inclusão, e a forma está posta nesses casos bons e bem sucedidos.

Interessante que, na Escola Estadual desta prática de pesquisa, três tecnologias de sujeição social são privilegiadas para que a docência inclusiva se efetive, claro, por meio da produção do *self* inclusivo: as reuniões pedagógicas; as conversas informais entre professoras de Educação Especial e professoras das salas comuns/regulares; as reuniões realizadas para solução de problemas escolares. As reuniões pedagógicas fazem parte do contexto escolar desde a década de 40, conforme enunciado no Capítulo 3 desta Tese, contudo, desde 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, essas reuniões pedagógicas privilegiam a presença das professoras de Educação Especial, tanto para presidir o planejamento e os encaminhamentos, quanto para orientar as demais professoras em relação às condições dos sujeitos da Educação Especial.

Aí, ali foi bem, assim, porque eu pude ver mais a dificuldade e a questão também dos professores que isso aí também até hoje tu vê. Que os professores a questão da aceitação e de aceitar o desafio de trabalhar com a pessoa com deficiência, né, porque tem professores que fazem, que se empenham, e tem outros que não. E aí jogam tudo pra cima das educadoras especiais. Isso aí eu acho que, infelizmente, é uma coisa que permanece. E, aí, a gente via, o que eu via muito lá na escola pesquisada, assim, nas reuniões pedagógicas, e a gente fazia, nossas reuniões eram ótimas lá, porque a gente, não era toda a reunião, mas digamos que, quinzenal, tinha a reunião que era das educadoras especiais, nós que fazíamos um planejamento de reunião pra trabalhar com as colegas. Então, a reunião geral, com todos os professores, ministrada por nós educadoras especiais (ENTREVISTA NARRATIVA 11PEE).

Quando eu saí de lá, já estava muito diferente, os professores mediavam suas provas, as flexibilizações existiam mais, né, não temos o ideal, mas com toda essa caminhada avançou muito, né, as reuniões, porque, no início do ano, eram feitas as reuniões pra apresentar, são feitas ainda lá né, pra apresentar os alunos, falar de cada um, pra que os professores conheçam um pouco de cada aluno, é colocado também de uma maneira com muita ética né, algumas características, é explicado, dá algumas dicas, algumas metodologias do ano anterior que deram certo para os professores né, adaptar no próximo ano, eu falo isso muito porque a gente trouxe pra cá também isso, pra essa escola né. A gente faz essa reuniões pra apresentação, que é importante, os espaços também lá de formação, fazíamos formação com a Universidade também, em parceria com a Andréa Tonini e a Fabiane Costas (ENTREVISTA NARRATIVA 09PEE).

Todos eles são bem receptivos no nosso trabalho, sabe? Eles até às vezes se sentem, eles reclamam muito porque, reclamam no bom sentido, que eles se sentem perdidos, não sabem, se nós às vezes não sabemos lidar, como é que nós né? Eles não sabem às vezes como é que vão lidar com os alunos na sala de aula, com esse tipo de aluno, que eles ficam inseguros, que eles não sabem como é que eles vão avaliar. A gente está sempre dando, monitorando assim, tentando trabalhar junto né, mas, por exemplo, a gente tem uns professores que, às vezes, tu nem te encontra com eles, os horários são diferentes. Mas a gente tenta nos conselhos de classe, nas reuniões, não vou dizer né que a gente consiga 100% né, mas conseguindo um pouquinho já tá bom né. Mas eles se sentem bem inseguros, bem inseguros. Mas são bem receptivos, entendem, ninguém reclama de ter alunos incluídos né, eles têm dois, três em cada sala aí, porque tem mais de 50 quase 60 alunos incluídos hoje, então, eles entendem bem, eles sabem que a escola é inclusiva, né, então, eu acho que é isso (ENTREVISTA NARRATIVA 03PEE).

Nessa entrevista narrativa de 11PEE, no misto entre professoras das salas comuns/regulares que se empenham com a inclusão escolar e outras que não, as reuniões pedagógicas organizadas quinzenalmente serviam para que as professoras de Educação Especial pudessem explorar as questões pertinentes à inclusão escolar dos alunos da Educação Especial. Além das reuniões pedagógicas, as reuniões voltadas à formação continuada das professoras *in loco*, com o viés de sensibilizar e mobilizar as professoras pró-inclusão, foram destacadas no relato da 09PEE. Da mesma forma, os conselhos de classe e as reuniões pedagógicas, destacados na entrevista narrativa de 03PEE, servem para mobilizar o imperativo da inclusão escolar entre as professoras da Escola Estadual. As professoras de Educação Especial em questão servem, nessa perspectiva, como suporte para as bem sucedidas práticas escolares. Na atualidade, além das reuniões pedagógicas, realizadas conforme cronograma específico, em virtude da falta de espaços-tempos formais, há conversas informais entre professoras de Educação Especial e professoras das salas comuns/regulares, de modo que as professoras de Educação Especial informem as condições dos alunos da Educação Especial, partilhem das experiências das professoras das salas comuns/regulares, e orientem sobre as melhores maneiras de condução do trabalho pedagógico dessas professoras.

A minha relação com os professores é muito legal. Próxima. Mas é muito de corredor, não tem muito como a gente assim pensar “Ah, vamos fazer uma reunião hoje pra planejar atividade”. Capaz, é no recreio, é no período livre, sabe, é assim, sabe, às vezes, até no grupo do WhatsApp, “Olha, vou ter prova hoje, alguma coisa assim, o que é que dá pra fazer?”. É muito, é muito de conta gotas essas coisas, sabe, porque a gente não tem muitos espaços (ENTREVISTA NARRATIVA 06PEE).

Também, constatei que, nas atas e nos registros dos *Atendimentos e Encaminhamentos realizados pelo Serviço de Supervisão Escolar (2009-2016)* e dos *Atendimentos de Pais e Alunos pela Coordenação Pedagógica e pelo Serviço de Orientação Educacional (2012-2016)*, as professoras de Educação Especial são, a maioria das vezes, chamadas nessas reuniões realizadas para solução de problemas escolares, inclusive, porque essas atas e registros demandam intervenções em relação aos alunos da Educação Especial que estão envolvidos nesses problemas escolares. Através destas e das outras duas tecnologias, a produção do *self* inclusivo permite a emergência da docência inclusiva.

Em 2004, quando começou a modificação no projeto da escola, houve a matrícula da primeira criança com deficiência. No entanto, a diretora considera o marco inicial dos esforços de inclusão a entrada de uma criança com autismo severo, em 2006. Naquele momento, todos ainda estavam aprendendo a lidar com o novo projeto, o que por si só já era bastante desafiador. A entrada dessa aluna colocou mais lenha na fogueira. Diz Ana Elisa: “Foi quando a gente começa a se desesperar. A escola ficou em desespero completo. Os professores ficaram muito angustiados, porque a criança trazia questões pra gente pensar: qual o sentido de escola para essa criança?” (OBSERVATÓRIO DIVERSA, 2011).

“Qual o sentido da escola para essa criança?”. Se partíssemos do princípio da singularidade nessa invenção do *self* inclusivo, pouco sobraria à antecipação, à predição, à previsão dos limites e das possibilidades dos sujeitos da Educação Especial nas práticas curriculares. Todavia, a materialidade desta pesquisa mostra a operacionalização do princípio da massificação, da totalização nessas práticas. Em meio às regularidades discursivas, rompe a singularidade da pergunta que inicia este parágrafo. Ousaria, então, pronunciar, sem querer ser profética, e sim materializar a erupção da singularidade discursiva: benditas sejam as Anas Elisas entre as professoras de Educação Especial e da sala comum/regular desse país que, em meio ao turbilhão de empreendedorismo, economia, competências e Qualidade Total, que cerceia e perpassa as vidas nas escolas, conseguem criar esse espaço, redimensionar esse tempo, e perguntar pelo sentido da escola para nossas crianças. Na sequência, relato da 08PEE em relação a esse sentido da escola e da inclusão escolar:

Eu me identifiquei, bom, tanto que estou aqui né, aposentada e vim pra cá. Mas, eu sinto, ainda, que tem muita coisa. Entende? Eu sou favorável a inclusão, mas não como ela se realiza, tá entendendo? Porque, pra mim, não é inclusão. A gente sabe, a mídia passa que ela vai muito bem, obrigada, né, quando ela não vai. Tem casos, assim, a minha filha estudou na escola pesquisada, teve aluna inclusa, entendeu, então, é passado muita coisa, assim, que na realidade não é bem assim. Porque tem casos que não dá certo, né? (...) Porque eu acho que tem que aparecer pra melhorar, pra repensar. Porque, quando tudo vai bem, obrigada, tu não tem que mexer em time que está ganhando. E eu faço essa ressalva pra uma reflexão e uma melhora onde não está. E uma coisa, assim, que eu vivencio isso, por exemplo, eu tenho um aluno que eu vou atender agora, porque houve redistribuição, que ele é da sexta série. Até o ano retrasado, ele era aluno de classe especial, ele foi da classe especial pra quinta série, pela idade/série. Agora, ele foi pra sexta série. Esse aluno,

ele faz bolinhas. Ele tem problemas de linguagem. Eu faço um trabalho diferenciado? Sim. Eu procuro fazer. Eu faço. Agora, eu pergunto: “E os seis, sete professores?”. Eu não vou ter contato, porque eu tenho alunos das séries iniciais e das séries finais. Então, eu atendo lá em baixo o currículo, e vou passar a atender lá em cima, como é que eu vou conseguir cruzar com sete, seis pra um trabalho? Entende? Aí, eu me questiono, porque até que ponto a idade/série é pra toda essa clientela? (ENTREVISTA NARRATIVA 08PEE).

Como lembra Corrêa (2006, p. 173), em relação aos dispositivos que fazem funcionar a educação nacional, a saber: sexualidade, política, saúde, comunicação, e inclusão como foco desta Tese, “como as figuras não nos comportam – elas sempre vazam – os dispositivos sempre são muito menos do que uma vida”. O *self* inclusivo projeta-se e produz-se nesse lugar da massificação e da totalização dos “agentes da inclusão”, das “escolas verdadeiramente inclusivas” e da “verdadeira inclusão”. Entretanto, algumas singularidades discursivas ecoam, no sentido de, ao invés de projetar uma fantástica técnica de aplicação ou a mágica que resolveria a situação-problema dos sujeitos da Educação Especial que ainda não aprenderam os conceitos científicos, perguntar pela escola, essa instituição secular, pela inclusão escolar, e pelos sentidos que produz na criança no processo de escolarização. Neste *self* inclusivo, ainda parece restar espaço e tempo para as microresistências, ainda existe vida.

5.2 DA ARTICULAÇÃO

“Trabalhar em uma empresa contemporânea significa pertencer, aderir a este mundo, aos seus desejos e às suas crenças” (LAZZARATO, 2006, p. 111). Considerando essas palavras, a escola dita inclusiva, diante da articulação da Educação Inclusiva com a Educação Especial, torna-se uma máquina social que se empenha em prol da articulação nas práticas curriculares. Essa máquina social figura como o campo das relações de força entre aquilo que se firma como inclusivo e aquilo se racionaliza como especializado. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva compôs esse campo de relações de força no momento em que dispôs a escola inclusiva como o único lugar para a aprendizagem dos sujeitos da Educação Especial. Na condição de único lugar, as professoras de Educação Especial e as professoras da sala comum/regular

compactuam com o desejo de produzir práticas escolares inclusivas. Por isso, recorrem as discursividades em torno da multiplicação, da articulação, da itinerância, do apoio, da colaboração.

O que está no coração do capitalismo dos dias de hoje é menos conhecimento do que um processo de produção de subjetividade centrado no desejo, do qual mesmo o conhecimento, a informação e a produção cultural dependem. Não é uma questão de subjetividade cognitiva, mas de técnicas de poder (sujeição e servidão) que agem de modo transversal em uma multiplicidade de formas de atividade (LAZZARATO, 2014, p. 50)

As professoras de Educação Especial e as professoras da sala comum/regular são responsáveis, portanto, pelo desejo de produzir práticas escolares inclusivas. A partir dessa citação de Lazzarato, o capital subjetivo, derivado dessa política do capitalismo que articula fluxos econômicos, tecnológicos e sociais com a produção da subjetividade, depende do agenciamento e da mobilização de órgãos do corpo humano, das faculdades humanas e do desempenho de máquinas, protocolos, organizações, etc. Não se trata, nessa esfera, de um desejo individual, mas de um desejo produzido pelas tecnologias da sujeição social e da servidão maquínica. O desejo projeto pelas professoras em questão faz parte da máquina social da escola dita inclusiva ou do Sistema Educacional Inclusivo. E, para esse desejo como potência da docência inclusiva, a articulação está na ordem do dia.

Por longos anos, a Educação Especial, considerada como modalidade da educação escolar, desenvolveu prioritariamente o atendimento educacional especializado nas classes especiais, nos Centros Integrados de Educação Especial e nas escolas especiais. A professora de Educação Especial, responsável pelo ensino itinerante, trabalhava periodicamente com as professoras da sala comum/regular e os sujeitos da Educação Especial em diversas escolas fazendo a articulação entre as práticas curriculares. Atualmente, com a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva, a figura da articulação está nos profissionais da educação da própria escola comum/regular. Nesse campo, as forças embatem-se ora para resgatar os serviços da Educação Especial em outras modalidades de atendimento, ora para primar em defesa da escola inclusiva.

Goiás, Estado que já foi referência em educação inclusiva, vive, assim, a possibilidade do retorno das escolas especiais. Ou será que a secretaria de educação conseguirá manter a inclusão na pauta das políticas públicas do Estado? (OBSERVATÓRIO DIVERSA, 2013).

Considerando essas relações de força, trago o caso da Secretaria Estadual de Educação de Goiânia, Goiânia/GO, registrado por Augusto Galery nos estudos de caso do *Observatório Diversa*. Essa Secretaria Estadual de Educação contou com o apoio do Professor Romeu Kazumi Sassaki, referência nacional e internacional nos estudos sobre inclusão escolar, para formar professoras da rede regular nas práticas curriculares inclusivas, através de agentes multiplicadoras, laboratórios itinerantes e registros das práticas nas escolas. Além disso, surgiu a figura do professor mediador de inclusão, que, após formação na Secretaria Estadual de Educação, multiplicava a formação na sua região. Na sequência, a explicação de Rogério de Moraes, professor mediador:

Somos uma ponte que faz a ligação entre subsecretaria, secretaria de educação, escola, pais e o essencial: entre a subsecretaria e o aluno. Esse é nosso foco. Esse é nosso público (OBSERVATÓRIO DIVERSA, 2013).

Uma ponte projeta a ligação, e, nessa condição, articula práticas em prol da inclusão escolar. Em meio a esses investimentos na escola inclusiva, com o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, as outras modalidades de atendimento da Educação Especial voltaram a receber financiamento para matrícula dos sujeitos da Educação Especial, revitalizando os Centros de Atendimento Educacional Especializado no Estado de Goiás.

O desejo, do fundo do nosso coração, era de que todos os alunos, sem nenhuma exceção, fossem para o ambiente comum. A gente acredita nessa proposta, nessa política. Mas a nossa realidade mostrou, no decorrer dos anos, desde 99 para cá, que infelizmente, a nossa estrutura não consegue atender a essa proposta. Existem alguns alunos que não vão, e aqui eu não estou dizendo que o problema esteja centrado neles. Não são eles que não conseguem. Nós não conseguimos atendê-los na rede comum por conta de questões da estrutura. Então a gente está achando que pode haver uma mudança e que, além do AEE, que os centros especializados ofereçam também, de uma forma muito específica, a

escolarização para esses alunos que tem déficit intelectuais muito acentuados e que não foram para a rede comum (OBSERVATÓRIO DIVERSA, 2013).

Lorena Resende, gerente do ensino especial nesse Estado, apesar de colocar-se em prol da inclusão, indica que práticas curriculares inclusivas parecem não estar operando nas escolas, principalmente, por questões estruturais, que afetam a dimensão eminentemente pedagógica do ensinar e do aprender. Então, sujeitos com maior comprometimento ou cujos grupos têm lutado para manutenção e promoção de suas práticas curriculares também inclusivas, como o movimento apaeano e o movimento surdo, voltaram a ser atendidos nos Centros de Atendimento Educacional Especializado. Diferentemente dessa situação do Estado de Goiás, na Escola Estadual desta prática de pesquisa, a articulação ocorre através da professora de Educação Especial e das professoras das disciplinas na sala comum/regular.

Onde é que tá o foco da questão? Está no problema, então, tu tem que ir lá no problema, então, assim qual é o problema da educação? Evasão, analfabetismo, pa...pa...pa... O que é que tu vai fazer pra atrair a criança pra escola pra não evadir? Adianta só tu dar um lápis e um caderno? Adianta tu só trabalhar dessa maneira? Não adianta, tu vai ter que fazer esse tipo de trabalho. Não que o meu seja modelo, mas vai ser esse tipo de trabalho que vai precisar ser feito associado, o educador especial vai ter que trabalhar desse jeito na parceria com o professor, o professor pode trabalhar com o lápis e o caderno, mas tu vai ter que entrar também com essa parte alternativa interativa, entende? Então, isso é inclusão, é tentar complementar, é tentar modificar (ENTREVISTA NARRATIVA 05PEE).

Mas, no geral da escola, os nossos professores são abertos. Entende? São sensíveis, não precisa, nós, por exemplo, já não temos hoje na escola pesquisada aquela necessidade de sensibilizar um professor de que aquele aluno não vai atingir os mesmos objetivos que ele tem traçado para o currículo escolar, pra disciplina que ele trabalha, entende? A gente não precisa mais fazer isso. Isso já sabem. “Ah, não, eu tenho que fazer uma coisa diferente, né?”. Sabe? (ENTREVISTA NARRATIVA 06PEE).

A gente trabalha integrado, ela sempre vem e atende eles também em horários diferentes também, e junto comigo, e a gente troca ideias, trabalhamos bem integradas, assim como eu trabalhei com outras colegas também. No momento, a gente tá trabalhando nós, e a gente procura fazer um trabalho integrado, bem, somando juntas (ENTREVISTA NARRATIVA 01PSA).

No primeiro fragmento, a articulação da professora de Educação Especial com a professora da sala comum/regular está posta, inclusive, para evitar o aumento quantitativo das estatísticas de analfabetismo e evasão escolar mencionado pelas políticas educacionais atuais. O modelo alternativo interativo figura, dessa forma, como uma possibilidade de efetivar a articulação entre as professoras e a turma com o aluno da Educação Especial incluído. No segundo fragmento, a incorporação do princípio ou da perspectiva da inclusão pelas professoras das salas comuns/regulares, de modo que a articulação com as professoras de Educação Especial não precise mais ocorrer pela via da sensibilização, mas pela via da operacionalização das práticas escolares inclusivas. No terceiro fragmento, o trabalho integrado entre a professora da sala comum/regular com a professora de Educação Especial para efetivar a inclusão escolar dos alunos da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos. Esses relatos implicam dimensionar que o capitalismo contemporâneo “não está centrado nos indivíduos. As relações entre pessoas são sempre a codificação das servidões e das sujeições de todo tipo (materiais, econômicas, semióticas, etc.), que as ultrapassam” (LAZZARATO, 2014, p. 208).

Também, no estudo de caso sobre uma escola pública de Santa Maria/RS, relatado por Conrado Hübner Mendes no *Observatório Diversa*, a professora de Educação Especial, Sandra Maximowitz, que atendia Renata duas vezes por semana no contraturno do processo de escolarização, e a professora da disciplina de Matemática, Sônia, comentam essa articulação em favor de Renata, aluna com Síndrome de Down, que concluiu o Ensino Médio na escola:

Sandra Maximowitz: O AEE não é reforço escolar. Eu entendo que os alunos queiram que eu explique geografia, matemática, biologia, mas não tenho como dominar todas essas áreas. Nessa hora, eu busco algum professor da disciplina específica para ajudar a Renata. Mas minha função é outra. Tento trabalhar as funções superiores da Renata, estimular sua atenção, leitura, curiosidade. Faço o mais básico, o específico fica com a Sônia (OBSERVATÓRIO DIVERSA, 2014).

Sônia: Nunca tive resistência à inclusão, aos poucos vamos descobrindo os caminhos para incluir. Nem todos os professores descobriram ainda. Os profissionais de AEE não têm conhecimento de todas as disciplinas, mas o diálogo com a Sandra tem sido importante para encontrar soluções para a Renata. A Sandra

traz a experiência dela, vemos por diversos caminhos. Uma pena que tenhamos pouco tempo para nos encontrar, aprofundar e sistematizar esses diálogos e descobertas (OBSERVATÓRIO DIVERSA, 2014).

Como o AEE responsabiliza-se pela complementação e/ou suplementação da aluna em questão, a educadora especial, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vygotsky, menciona que trabalhava as funções psicológicas superiores avançadas da Renata, constituídas pela cognição voluntária (pensamento verbal, linguagem intelectual, atenção voluntária, memória lógica, percepção complexa, etc.), e pelos conceitos científicos. Enquanto isso, a professora da disciplina de Matemática, contando com o apoio e o diálogo com Sandra, lecionava os conteúdos de Matemática no contexto inclusivo. Para que a articulação se efetivasse, como lembra o comentário de Sônia, tornou-se imprescindível tempo para a intencionalidade e a sistematização das ações propostas à aprendizagem da Renata.

Dessa forma, ambos os grupos de professoras articulam-se para o sucesso do ideário da inclusão escolar, efetivam-se como públicos inclusivos, a partir dos lastros da noopolítica e do noopoder na governamentalidade democrática. As professoras de Educação Especial e as professoras das salas comuns/regulares efetivam-se como públicos inclusivos diante da publicidade em torno da verdadeira inclusão. Diferente da população, cujos problemas dirigiam-se à espécie humana e aos fenômenos biológicos da vida, ao final do século XIX, Lazzarato (2006, p. 75) expõe que se entra “na era dos públicos, ou seja, uma época em que o problema fundamental era manter juntas as subjetividades quaisquer que agem a distância uma sobre as outras, em um espaço aberto”. Dessa maneira, os públicos inclusivos ativam, pela produção do *self* inclusivo, a instantânea e a permanente comunicação. A ação a distância, através desta materialidade de pesquisa, perpassa a produção de uma cultura inclusiva no processo de escolarização.

A comunicação funcionando primeiramente como uma preparação, uma adaptação forçada do corpo, e transformando-se, em seguida, num *estado*. O *estado a que chegamos*: estado permanente de comunicação. A comunicação de que falo está indissociavelmente ligada à escola, esse ambiente que faz o exercício mais efetivo e mais duradouro de comunicação (CORRÊA, 2006, p. 32).

Comunicamos, permanentemente, o que, como, por quê e para quê fazemos a inclusão escolar. Como públicos inclusivos, trabalhamos numa mesma máquina

social: a escola dita inclusiva ou o Sistema Educacional Inclusivo. Por isso, primeiro no horizonte da preparação, seguimos tomando a comunicação como um estado de si próprios e dos outros. Entretanto, não comunicamos qualquer coisa. Comunicamos aquilo que, no contexto da inclusão como verdade, torna-se permitido ou possível comunicar. Por isso, as *Experiências Educacionais Inclusivas*, o *II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – A escola aprendendo com as diferenças*, e o *Observatório Diversa* recebem tantas vontades de comunicar, e divulgam as vontades com práticas escolares bem sucedidas.

A entrevista de Cláudia Pereira Dutra, atual Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC, intitulada *A inclusão avança no País*, presente no arquivo do *II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas*, referenda um dos princípios dessas bem sucedidas práticas curriculares. Também o registro *Uma escola para todos*, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Taufik Germano, Cachoeira do Sul/RS, 3ª colocada na Categoria 1 - Escolas públicas, nesse mesmo arquivo da premiação:

Assim, ressalta-se que a inclusão escolar pressupõe alteração na concepção da gestão e do trabalho pedagógico em sala de aula, que não poder ser ação de um professor, isoladamente (BRASIL, 2012, p. 06).

Assim, foi de suma importância atuar de forma colaborativa com o professor da classe regular para definição de estratégias pedagógicas a fim de prover o acesso ao currículo (BRASIL, 2012, p. 13).

A articulação constrói-se como princípio e prática dessas bem sucedidas práticas escolares. Com isso, a articulação entre as professoras pode efetivar-se como uma importante tecnologia de sujeição social diante da escola dita inclusiva ou do Sistema Educacional Inclusivo. Essas ações de articulação entre professoras de Educação Especial e professoras das salas comuns/regulares são, inclusive, normatizadas pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, instituídas pela Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, e referendadas pelo Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009, já citadas no Capítulo 4 desta Tese. Essa normatização regulamenta a elaboração e a execução do Plano de AEE, de competência das professoras de Educação Especial, em articulação com as demais

professoras da escola. Além disso, essas ações de articulação são normatizadas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2011, em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de março de 2001, também citadas nos Capítulos 3 e 4 desta Tese, de modo que a professora especializada em Educação Especial atue de modo colaborativo com as professoras das salas comuns/regulares no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos da Educação Especial.

Nesse sentido, esses públicos inclusivos são convidados a manifestar em todos os momentos como práticas escolares articuladas entre a professora de Educação Especial e a professora da sala comum/regular podem ser sinônimas da inclusão que dá sempre certo. Não apenas nas publicações ou nas premiações do MEC, que recebem muitas vontades de comunicar, como também nesses estudos de casos e relatos de experiência, que congregam demandas talvez mais espontâneas de comunicar o que se está fazendo de verdadeira inclusão. Portanto, como expõe Deleuze (2008, p. 224), instituições como a escola, por exemplo, “não são mais espaços analógicos distintos que convergem para um proprietário, Estado ou potência privada, mas são agora figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes”. Cada um de nós precisa mobilizar o ideário de inclusão na medida em que trabalha em prol da inclusão escolar produzida pela máquina social.

O fragmento do artigo *A gestão da implementação da inclusão escolar no município de Cariacica/ES perpassando as políticas públicas e a formação continuada de professores*, de Agda Felipe Silva Gonçalves e Nezimar Soares Rocha, na mesma obra, advém dos investimentos dessa localidade na formação de professoras multiplicadoras no ano letivo de 2003, professoras articuladoras em 2004, professoras itinerantes/apoio no ano letivo de 2005. E, dessa forma, relata as angústias do quadro docente diante da relação entre as professoras de itinerância/apoio e as professoras da sala comum/regular.

Em 2005 ocorreram vários encontros de estudos dos professores de apoio/itinerantes junto à equipe do Setor Educação Inclusiva, dos quais pudemos ouvir relatos que evidenciaram a prática e as dificuldades desses profissionais. Os relatos foram marcados pelo desabafo de alguns professores que em sua maioria apontava para a forma de como a escola via esse professor itinerante e de apoio,

evidenciando nas falas dos professores e técnicos presentes em um dos grupos de estudo:

- *“Porque parece que como você é itinerante de inclusão você vai resolver os problemas”*

- *“No grupo de estudo na escola a gente ouve: eu não nasci para isso, não vem com esse texto que eu não sei alfabetizar esse aluno”*

- *“Querem jogar a responsabilidade em cima de nós. Eles têm medo, medo do novo”*

- *“... a escola ainda pensa que o menino é seu? O caminho é mostrar como o menino aprende e não romper com o pedagogo, nem romper com o diretor. Senão não estamos cumprindo nosso papel na escola que é incluir, mostrar um caminho inverso: escola e professor aprendem como o aluno aprende”* (BRASIL, 2007, p. 89).

As angústias voltam-se ao imperativo da inclusão escolar. Qual o papel da escola nesse contexto? Incluir! Por isso, nem isolando o professor itinerante/apoio, nem mesmo jogando a responsabilidade para as professoras das salas comuns/regulares, o processo de inclusão escolar dos sujeitos da Educação Especial está resolvido. Conforme a professora do último relato, “escola e professor aprendem como o aluno aprende”. Aprendem, dessa forma, a articularem-se em prol desse aluno. A articulação está na ordem do dia na mesma proporção em que desta articulação depende a aprendizagem dos sujeitos da Educação Especial.

Pois, aí é que tá, a gente faz as manobras da escola pra atender digamos, assim, uma necessidade dos alunos. Que eu acho assim, se o propósito da Educação Especial é atender as necessidades dos alunos, a gente vai ter que tentar trabalhar pra atender essas necessidades. Então, o que é que acontece? Primeiro, a gente tenta ver, assim, àqueles alunos que ficam na sala de aula sozinhos, tranquilos com os professores, a gente faz o AEE no turno inverso, né, e, naquele um ou dois turnos, eu organizo pra estar na escola vendo como que, como que eles são com os professores né, e até pra que os professores possam passar as angústias deles pra gente e a gente dizer “Olha, não, esse aluno é assim, calma, tu pode fazer tal coisa com ele, né” (ENTREVISTA NARRATIVA 06PEE).

Qual o papel da escola nesse contexto de inclusão? O fragmento da entrevista narrativa da 06PEE mostra que, se estamos incluindo na escolar, temos compromisso ou responsabilidade com as necessidades educacionais especiais dos alunos da Educação Especial. Diante desse fragmento, que infere as manobras da Escola Estadual para produzir as ditas práticas inclusivas, a Educação Especial deixa de ser um subsistema da escolarização, e toma seu lugar na transversalidade

das ações desenvolvidas na Educação Básica, na Educação Superior e nas modalidades que perpassam esses níveis da educação nacional. Para garantir essa transversalidade nos espaços-tempos escolares, imprime-se que professoras de Educação Especial e professoras das salas comum/regulares estejam articuladas para promover não apenas a matrícula e o ingresso desses sujeitos nas escolas, e sim suas permanência e seus sucessos através das intervenções realizadas no nível das necessidades educacionais especiais de cada sujeito e do público-alvo da Educação Especial.

“Eu estou aqui. Eu também faço parte”. Novamente, recorro ao artigo *A formação docente e o respeito à diversidade: perspectivas para uma escola inclusiva no município de Feira de Santana/BA*, da obra *Experiências Educacionais Inclusivas*.

As condições de trabalho e as dificuldades em atender a turmas numerosas é algo comum entre as principais angústias dos professores. Há muito o que fazer, a própria ansiedade de nossos professores ecoa como apelos para a melhoria de práticas docentes. Temos incontáveis formas de aprender com todos. Um aprendizado que se constrói com o outro, no modo de percebê-lo, de entendê-lo. Esse é o clamor que não se esvazia de sentido, ele é forte e possui raízes mais fortes do que podemos imaginar, fruto de muitas lutas, de gestos, de vozes daqueles que ao seu jeito dizem, “eu estou aqui, também faço parte” e agora começam a constituir o discurso e a prática dos que fazem da docência um compromisso com a inclusão de todos, independentemente de suas características (BRASIL, 2007, p. 165).

Capturadas por esse marketing inclusivo, convencidas em sua atenção, em sua memória, em seus cérebros, em suas intelectualidades, seduzidas pela mediatização das práticas escolares bem sucedidas, esses públicos inclusivos – aqui as professoras de Educação Especial e as professoras das salas comuns/regulares – vão produzindo um modo de vida inclusivo, modo de vida este no qual a docência seja “um compromisso com a inclusão de todos”. Ninguém pode ficar fora da escola. Ninguém pode ficar fora da escola que inclui. Segundo Lazzarato (2006, p. 135), “a cooperação entre cérebros, à diferença da cooperação da fábrica smithiana ou marxiana, produz bens comuns: os conhecimentos, as linguagens, as ciências, a arte, os serviços, a informação, etc”. A inclusão parece ser o bem comum, sendo este não apenas de responsabilidade do Estado brasileiro, mas dos parceiros solidários, dos que trabalham nas escolas.

Eis porque a articulação que nasce entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva perpassa não apenas aqueles cujos artigos, estudos casos, relatos de experiência e entrevistas narrativas que exploramos nesta Tese, como também esses outros trabalhadores que fazem parte do Sistema Educacional Inclusivo. Sistema este que depende, como já exploramos nesta escrita, da ação das famílias, da intersetorialidade, dos parceiros solidários. Na tentativa de materializar esse bem comum como propósito dos que trabalham em prol dessas escolas inclusivas, trago o caso da Escola José Dantas Sobrinho, Maracanaú/CE, relatado por Augusto Galery, no *Observatório Diversa*.

O desenvolvimento da educação inclusiva envolve toda a escola. Cabe à gestão, de acordo com a diretora Silvana, o papel de articulador: promover espaços e tempos, temas de debate que possam unir todos os atores envolvidos, que, na José Dantas, começa pelo porteiro. Ela conta que até o porteiro da escola, percebendo a necessidade de orientar os estudantes surdos, fez um curso de Libras. O foco das ações está no coletivo, pois a escola aposta que é a partir dele que se torna possível um novo modelo de ensino (OBSERVATÓRIO DIVERSA, 2013).

A gestão articula, o porteiro articula, o coletivo articula. O que seria do papel da escola neste contexto de inclusão sem a articulação? Sem a articulação que, necessariamente, se faz pela comunicação instantânea e permanente? A docência inclusiva produz-se, nesse campo das relações de força, entre o inclusivo e o especializado, entre todos e cada um. Por estar nesse interstício, as professoras de Educação Especial e das salas comuns/regulares unem seus esforços, suas lutas. Ações isoladas são praticamente suicidas nesse contexto. As angústias, os desafios, as dificuldades precisam ser compartilhadas. A articulação projeta-se nessas professoras como se fosse um dever tornar-se no processo de escolarização, e elas comunicam, afinal, práticas escolares articuladas costumam dar certo para mim, vocês, elas e outros. Se não tivesse dado minimamente certo, provavelmente, não integrariam a materialidade desta pesquisa.

5.3 DA EXPERTISE PEDAGÓGICA

Como expressei anteriormente, os sujeitos da Educação Especial, por constituírem-se como um grupo de risco, de alto risco, precisam ser conduzidos pela expertise. Dito de outra maneira, o público-alvo carece de habilidades cognitivas, emocionais, morais capazes de potencializar a responsabilidade social da sua autogestão (ROSE, 1996, MILLER e ROSE, 2012). Nesse sentido, tomo por expertise, neste momento, não a ampla gama de profissionais envolvidos com os sujeitos da Educação Especial. Entre esses profissionais, por exemplo, estão assistentes sociais, fonoaudiólogos, médicos, psicólogos, terapeutas, entre outros, que também fazem parte do sistema de expertise. Inscrevo, nesse lugar do conhecimento, da autoridade e, portanto, da verdade, as próprias professoras da escola inclusiva, ou seja, as professoras de Educação Especial e as professoras das salas comuns/regulares, portanto, trata-se da expertise pedagógica. São essas profissionais da educação, em primeira e última instância, responsáveis por possibilitar a aprendizagem desses sujeitos nesse espaço-tempo.

Essas professoras, mediante tal responsabilidade, envolvem-se com diversos cursos, atualmente os cursos de aperfeiçoamento/extensão ou especialização, ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, destinados às professoras de Educação Especial, e os cursos de licenciatura, demais cursos de formação para profissionais da educação e da pós-graduação, com inclusão de referenciais teóricos da Educação Especial nas disciplinas, voltados às professoras das salas comuns/regulares. Essa formação continuada não foca apenas a Educação Especial. No processo de articulação entre esta e a Educação Inclusiva, de acordo com a já mencionada entrevista *A inclusão avança no país*, com a participação de Cláudia Pereira Dutra, no arquivo do *II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – As escolas aprendendo com as diferenças*, as professoras da rede pública encontram as seguintes possibilidades de formação continuada em Educação Inclusiva por meio do MEC/SECADI:

Atualmente, o MEC/SECADI apoia a formação continuada de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva, por meio das seguintes ações:

- Na Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica Pública – RENAFOR, são disponibilizadas vagas nos cursos de*

aperfeiçoamento e especialização na área de atendimento educacional especializado, ofertadas pelas instituições públicas de educação superior.

- No âmbito do Plano de Ações Articuladas – PAR, as Secretarias de Estado da Educação fazem o planejamento da formação continuada de professores e recebem recursos financeiros para organizar a oferta de cursos de aperfeiçoamento, de acordo com as necessidades específicas das suas redes de ensino.

- O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, por meio dos municípios polos, realiza os seminários regionais de formação para gestores e educadores.

- As instituições públicas de educação superior, com apoio do MEC/SECADI/SESU, ofertam cursos de Letras Libras/Língua Portuguesa e de Pedagogia na perspectiva bilíngue. Essa oferta é disponibilizada a todos os interessados e o ingresso é de acordo com os critérios de seleção próprios de cada instituição (BRASIL, 2012, p. 07).

Essas possibilidades de formação continuada são promovidas pelo MEC/SECADI, embora, existam outras práticas que também formam continuamente as professoras nas escolas inclusivas. Tais práticas dizem respeito a ampla gama de propostas formativas informais ou não formais como, por exemplo, aquelas que são registradas no *Observatório Diversa*, e que, na maioria das vezes, são promovidas por organizações não-governamentais. Dessa maneira, diferente da formação inicial ou continuada que, prioritariamente, se desenvolvia nas Instituições de Ensino Superior, as propostas formativas atuais tendem a privilegiar ações a distância. Ações a distância que, pela flexibilidade e fluidez, capturam, mobilizam e produzem formas de ser e estar neste mundo. Ações a distância que, no contexto da escolarização no nosso país, congregam professoras em torno de um propósito comum: o ideário da inclusão escolar. Ações a distância que permitem ensinar e aprender como operacionalizar um Sistema Educacional Inclusivo em nível nacional. Ações a distância que, para além do governo do social, possibilitam a produção de públicos inclusivos. Diante disso, contribuem Miller e Rose (2012, p. 134):

Em uma pletera das unidades, associações e “organizações intermediárias” quase autônomas, aos peritos são conferidas novas responsabilidades, e novos mecanismos são desenvolvidos para o gerenciamento da expertise profissional “a certa distância”, isto é fora do sistema de organização da burocracia que anteriormente ligava os peritos a mecanismos para o governo do “social”.

Através dessas ações a distância, os conhecimentos em torno do tratamento dos desvios abaixo ou acima da média, de como fazer para que os sujeitos se

socializem e aprendam juntos aos demais e de como proceder com a avaliação permanente sobre os níveis de aprendizagem permitem que essas expertises pedagógicas invistam para trazer esses sujeitos para próximo da norma, somente próximo, como já disse, temos estratos, gradientes diferentes no processo de normalização. Eles nunca estão ou estarão no mesmo lugar das expertises ou dos ditos normais. Vejamos, novamente, um fragmento do estudo de caso de uma escola pública de Santa Maria/RS, no *Observatório Diversa*:

Segundo Roberta Forgiarini, a inclusão é uma aposta propriamente pedagógica, com propósito de aprendizagem e não de socialização. Ainda que traga também o benefício adicional da socialização em ambientes plurais, nos quais as diferenças humanas não são vistas como algo anormal, o desafio primário da inclusão é encontrar o modo particular pelo qual cada aluno aprende e, assim, conquista maior autonomia (OBSERVATÓRIO DIVERSA, 2014).

Como aposta propriamente pedagógica, a inclusão escolar torna imprescindível a presença das professoras de Educação Especial e das professoras das salas comuns/regulares nesse ideário, uma vez em que o pedagógico está implicado com a ação docente. Atribuo pedagógico, aqui, a todo e qualquer processo intencional, sistemático, e com vistas à construção, produção ou transmissão de conhecimento. Mesmo operando com outra matriz teórico-metodológica, compartilho do exposto por Ferreira (2008, p. 183) “entendo que o trabalho dos professores é a produção da aula e, nesta, a produção do conhecimento. Portanto, não há compreensão do trabalho dos professores senão entendido como pedagógico”.

Nessa organização da expertise pedagógica, as professoras de Educação Especial e as professoras das salas comuns/regulares têm papéis diferenciados nas práticas escolares. Ao explorar e justificar a inversão do capital humano ou do empresário de si para a figura do homem endividado (LAZZARATO, 2011), Lazzarato (2014, p. 27) ressalta que a sujeição social “ao nos equipar com uma subjetividade individual, aos nos atribuir uma identidade, um sexo, uma profissão, uma nacionalidade e assim por diante, a sujeição social produz e distribui papéis dentro e para a divisão do trabalho”. Portanto, na expertise pedagógica, essa diferenciação de papéis tem relação com uma tecnologia de sujeição social.

Eu acredito na interação, que é justamente isso que eu faço, que dá resultado. Me desculpe, mas uma sala de recursos não dá resultado nenhum. Entende? Tu vai fazer o quê? Muita pouca coisa, porque tu vai trabalhar só aqueles probleminhas de alfabetização, de acento, de ponto, de gramática, que isso aí é insignificante até frente ao que é o processo inclusivo. Por exemplo, o que é o nosso trabalho? O nosso trabalho não é trabalho de psicopedagoga. O nosso trabalho é justamente promover, favorecer essa inclusão. E o que é que é isso? É que as pessoas consigam viver, conviver, se respeitar, então, eu faço esse tipo de trabalho. Entende? (...) Que é isso que é inclusão, por exemplo, esse é o nosso trabalho. O trabalho mais cognitivo é o da Psicopedagogia. Entende, claro, que a gente também faz, lê, escreve, calcula, etc, faz tudo isso. Mas, eu acho assim, que o nosso trabalho é muito mais essa questão, por exemplo, agora eu estou do oitavo ao Ensino Médio, essa é minha parte, então, o que é que eu faço? Além de trabalhar com os meus alunos aqui na sala de recursos, eu entro uma vez por mês na sala de aula, então, eu faço, assim, um trabalho com eles, de leitura, de interpretação, tudo que tu imagina (ENTREVISTA NARRATIVA 05PEE).

Tinha uma aluna uma vez, faz anos já, aqui na escola pesquisada, que ela era incluída. Então, aparentemente, ela não fazia nada, mas, aí, eu comecei a dar pra ela uma folhinha com uns cálculos de adição e subtração. Então, ela pegava os lápis dela e as canetinhas, e contava a partir dali. Então, eu tinha que ver o número que ela tinha pra não exagerar né, pra depois não faltar pra ela fazer os cálculos. E, aí, depois, eu trouxe uma calculadora pra ela fazer cálculo de multiplicação, de divisão, ela fazia, tu sabe que ela trabalhou o ano inteiro assim? Eu fiquei encantada aquela vez, eu acho que foi, parece, assim, que eu consegui aquilo com ela, tu entende, ela confiava muito em mim, eu adorava ela. Então, foi a vez que parece, assim, que eu me senti mais útil, com a aluna incluída, sabe? E o engraçado foi, assim, por conta dela, ela pegou os lápis dela, começou a contar, e aí que eu vi né, eu comecei a fazer com ela junto, sabe, era muito bom, ela já me esperava na porta, porque ela sabia que eu ia dar atividade pra ela. Claro, tem uns que não fazem nada, não sai nada, não adianta, sabe, uma coisa se sair é so com a educadora especial né, mas tu fica te sentindo, assim, “Puxa, pobrezinho, fica a aula inteira parado” né (ENTREVISTA NARRATIVA 03PSA).

Dessa forma, conforme relato da 05PEE, as professoras de Educação Especial, responsáveis pelos processos de diagnóstico pedagógico, identificação, caracterização, classificação e hierarquização dos perfis da Educação Especial, envolvem-se com as ações pedagógicas desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais e nos demais espaços-tempos da escola inclusiva. Já, de acordo do o relato da 03PSA, que leciona a disciplina de Matemática na Escola Estadual pesquisada, as professoras das salas comuns/regulares focam no ensino dos

conteúdos escolares, mas isso implica alguns redimensionamentos em termos de objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação quando estão presentes na sala de aula os alunos da Educação Especial. Esses redimensionamentos também são citados nas entrevistas narrativas da 02PEE e 04PEE, professoras de Educação Artística e dos anos iniciais do Ensino Fundamental dessa Escola Estadual:

(...) os desafios são os alunos com necessidades especiais né. Em cada turma deve ter um aluno, né, mas é que eu tenho praticamente 80 por cento do Curso de Educação Especial, que é a minha segunda formação, não está completo, mas eu tenho essa experiência, então, pra mim, não gera transtorno. Mas sempre que é um desafio, porque a cada tipo de necessidade, né, é uma maneira diferente de se trabalhar, mas eu tenho essa experiência por ter feito praticamente 80 por cento do Curso (ENTREVISTA NARRATIVA 02PSA).

Só que esta escola de inclusão, a escola pesquisada, é uma escola de inclusão. Eu adoro o que eu faço, e eles são uns amores, assim, eu tô com dois, eu tô com o R faz dois anos, que é um menino que aprendeu a ler comigo, uma amor, uma criança culta, de uma família bem abastada, assim, em questão de dar recursos pra ele, que é bem diferente de outras crianças, só que ele tem dificuldades. Quando ele começou a ler comigo, a despertar comigo, eu senti mais vontade de ajuda-lo, sabe, ele tem as dificuldades, tem a preguiça, está entrando na puberdade, tem as dificuldades como toda criança né pra estudar. Tô trabalhando a autonomia porque ele não gosta de fazer nada com os outros, né, sozinho, só eu e ele, nós fizemos uma bolha, assim, só eu e ele, os outros não entendem a nossa relação né. Tanto que ele cantou pra mim num vídeo no domingo, a mãe dele mandou um vídeo com ele cantando pra mim, “A minha 04PSA”. A minha preocupação é o ano que vem. (...) Já o outro menino tem dificuldade né, então, fica muito mais complicado. O irmão dele é autista, do G, então, é tudo mais difícil. Então, tem que ter mais o meu auxílio, porque é o momento que ele consegue alguma coisa né. Mas a turma tem me ajudado também, eu tô trabalhando a turma para aceita-lo, então, é uma coisa meio complicada, né, de vez em quando eu saio assim, “Ai, não consegui nada hoje”, no outro dia, “Hoje eu consegui”. Hoje, eu tô trabalhando Educação Artística em grupos, tão auxiliando eles, sabe, auxiliando, não estão fazendo por eles, porque as crianças, muitas vezes, acham que o incluso tem que fazer por eles, não, eles fazem sozinhos, mas tem que mostrar o caminho, mas eles fazem sozinhos. É bem interessante né, é bem legal (ENTREVISTA NARRATIVA 04PSA).

Essas profissionais da educação – professoras de Educação Especial e professoras das salas comuns/regulares – estão juntas, como desenvolvi da seção 3.2.2 *Da articulação*, e, na compreensão da expertise pedagógica, atuam como

agentes da inclusão. No processo de governamentalização do Estado, os agentes da inclusão potencializam a produção de sujeitos cidadãos. Não mais o Estado ou o mercado, mas esses agentes da inclusão como alvo e efeito das ações de governamentalização do Estado. Retornemos ao estudo de caso da Escola Helena Zanfelici, de São Bernardo do Campo/SP, no *Observatório Diversa*, especificamente, ao relato de Maria Antônia acerca do ensino colaborativo entre a professora de Educação Especial e/ou especialista da equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação e a professora da sala comum/regular.

No ensino colaborativo, eu entro em sala junto com a professora. Eu sou como uma agente da inclusão. Eu observo aquele aluno no grupo e aí eu posso trocar com a professora quais são as necessidades do aluno. Eu converso com a professora, vejo se ela tem alguma necessidade, vejo qual a observação dela sobre o aluno e conto o que eu observei. E se ela tiver alguma necessidade, alguma dúvida, se eu puder resolver na hora, eu resolvo. Se não, eu pesquiso e depois levo para ela. É o básico para que aquela criança faça parte do grupo, e não [simplesmente] esteja no grupo (OBSERVATÓRIO DIVERSA, 2013).

Através desse fragmento, os agentes da inclusão perpassam o regime das escolas, regime este descrito por Deleuze (2008, p. 225) como “as formas de controle contínuo, a avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ e todos os níveis de escolaridade”. Esse modo empresa afeta tudo e todos, principalmente, quando trabalhamos em prol do ideário da inclusão escolar. Por isso mesmo, ações a distância são intensamente produtivas. As experiências dos agentes da inclusão não ficam presas nas bibliotecas ou no interior das escolas. Essas experiências, desde que sejam bem sucedidas práticas escolares, espalham-se por meio do rádio, da televisão, da internet. As tecnologias de ação a distância são próprias da sociedade de controle, na qual a comunicação instantânea e permanente em forma de registro imagéticos, sonoros ou informativos multiplica-se intensamente. As experiências dos agentes da inclusão capilarizam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no nosso país.

A sociedade de controle exerce seu poder graças às tecnologias de ação a distância da imagem, do som e das informações, que funcionam como máquinas de modular e cristalizar as ondas, as vibrações eletromagnéticas

(rádio, televisão), ou máquinas de modular e cristalizar os pacotes de *bits*(os computadores e as escalas numéricas” (LAZZARATO, 2006, p. 85).

Por isso que, para além das publicações oficiais do MEC/SECADI, o *Observatório Diversa* congrega contínuos registros das práticas escolares inclusivas, sejam esses na forma de estudos de caso ou relatos de experiência. A expertise pedagógica, então, torna-se muito mais contextualizada e versátil, na medida em que, capilarizando a Política Nacional de Educação Especial vigente, e materializada nas experiências dos agentes de inclusão, oferece dizibilidade e visibilidade ao Sistema Educacional Inclusivo. Se antes o agente da inclusão estava no movimento da professora de Educação Especial, com a especialidade, agora, junto com esta professora está a da sala comum/regular, sendo que tanto uma quanto a outra se encontram com a polivalência. A expertise pedagógica permite que, pelos princípios do autoinvestimento e da autogestão, ambas trabalhem em prol dos sujeitos da Educação Especial, garantindo a matrícula, a aprendizagem, a participação e a permanência desses sujeitos na escola e demais espaços-tempos sociais, lógica esta movimentada pelo Sistema Educacional Inclusivo.

Para tal, referenciais teóricos fazem-se presentes na produção dessa expertise pedagógica. Referendando a impossibilidade diferenciação, expulsão ou restrição baseada em deficiência prevista no artigo 1º da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em Guatemala, no ano de 1999, da qual o Brasil efetivou-se como signatário, as autoras do artigo *Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar*, de Denise de Oliveira Alves e Kátia Aparecida Marangon Barbosa, na obra *Experiências Educacionais Inclusivas*, destacam que:

Entretanto, para determinados alunos este direito tem sido sistematicamente negado. São alunos que, por terem uma maneira peculiar de lidar com o saber, ou por apresentarem condições diferenciadas de comunicação e sinalização, colocam em cheque os referenciais aprioristas e empiristas que tem alimentado a docência. (BRASIL, 2007, p. 17)

Na materialidade desta Tese, a maioria das publicações embasa-se no referencial teórico interacionista, sendo que neste a relação entre o sujeito e o objeto sustenta o processo de construção do conhecimento, cujos principais expoentes continuam sendo Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky. O papel das

professoras, nesse contexto, está em mediar essa relação, seja para a construção das funções psicológicas superiores, no caso da professora de Educação Especial, seja para desenvolvimento dos conteúdos escolares, no caso da professora da sala comum/regular. As práticas escolares inclusivas, portanto, operacionalizam as experiências de mediação, sem as quais se tornaria impróprio pedagogicamente a construção do conhecimento na escola inclusiva. E, neste processo de mediação, estão as sutilezas da aprendizagem:

Reconhecer a diversidade existente nos espaços escolares é fazer desta um meio de transformação, de busca da valorização da diferença e da singularidade de cada sujeito, nesse sentido a complexidade de incluir, com sucesso, um jovem com autismo no ensino regular exige o ato cauteloso de identificar as “sutilezas de suas aprendizagens” ao longo do caminho escolar (BRASIL, 2007, p. 68).

O fragmento acima está no artigo *Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo*, de Fabiane Romano de Souza Bridi, Caroline Corrêa Fortes e César Augusto Bridi Filho, na obra *Experiências Educacionais Inclusivas*. Considerando o referencial teórico interacionista, os sujeitos da Educação Especial tornam-se a centralidade do processo de ensino-aprendizagem, sendo a aprendizagem a variável mais significativa. Geralmente, discursos que referendam as sutilezas da aprendizagem, como, por exemplo, a própria nomenclatura “necessidades educacionais especiais”, carregam consigo as noções de diferença e diversidade como equivalentes, isso na medida em que estão sob o mesmo crivo da Pedagogia da Diversidade, tecnologia cultural esta que, a partir da tríade da tolerância, do respeito e da diversidade, produz os sujeitos da Educação Especial como sujeitos da aprendizagem num processo de massificação das singularidades. Nesse sentido, nos discursos que tomam a aprendizagem como condição natural, esse processo de massificação torna-se costumeiro, uma vez que a aprendizagem não está no jogo de situações estratégicas que, por ora, podem produzir sujeitos da aprendizagem e, por ora, sujeitos da não-aprendizagem.

No quadro dessas sutilezas da aprendizagem ou da própria aprendizagem, a expertise pedagógica endossa a composição de quadros estatísticos, estimativas anuais, metodologias específicas, manuais de condutas para as professoras do Sistema Educacional Inclusivo, publicações sobre os incontestáveis benefícios da Educação Inclusiva para os sujeitos da Educação Especial. As expertises

pedagógicas colaboram no processo de capitalização da vida, do público inclusivo. Por isso, a economia subjetiva da inclusão escolar trabalha para reduzir as perdas, e maximizar os lucros, gerenciando continua e permanentemente os riscos dos sujeitos da Educação Especial no processo de escolarização e no contexto social. Como expressam Miller e Rose (2012, p. 67), “As expertises da empresa desempenham um papel crucial em conectar essas preocupações distintas em uma malha de comunicação”. Malha de comunicação esta instantânea e permanente na produção dos públicos inclusivos.

Eu acho que depois que passei a frequentar a sala de Atendimento Especial, melhorei muito nos meus estudos. Hoje estou na média em todas as disciplinas, inclusive segundo o professor de Física, sou o melhor aluno da classe na matéria dele. Ah! Esqueci de dizer que sei consertar lâmpada fluorescente, quando não está totalmente queimada (BRASIL, 2012, p. 27).

O fragmento acima se refere ao texto narrativo, *A minha escola me aceita*, do aluno Francisco Yuri Carvalho Barboza, da Escola de Ensino Médio Ana Facó, em Beberibe/CE, premiado na Categoria 3 – Ensino Médio no *II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – A escola aprendendo com as diferenças*. A expertise pedagógica presente no AEE, bem como na articulação da professora de Educação Especial com as professoras das salas comuns/regulares, produziu efeitos de aprendizagem no aluno em questão. Preocupações distintas, preocupações de diferentes sujeitos estão em questão. Como propósito está o sucesso da inclusão escolar deste e de outros alunos. Na análise de outra questão, Miller e Rose (2012, p. 67) descrevem que “os valores da autorrealização, as habilidades da autoapresentação, do autodirecionamento e do autocontrole eram tanto pessoalmente atraentes como economicamente desejáveis”. Na sociedade de controle, igualmente, qualquer ação que prospecte autoinvestimento e autogestão, mesmo que mínima, dos sujeitos da Educação Especial são favoráveis à economia subjetiva da inclusão escolar.

O aluno em questão se junta à malha da comunicação da expertise pedagógica no sentido de afirmar os benefícios da Educação Inclusiva para si mesmo, benefícios este que vão desde a aprendizagem do conteúdo escolar à ação de conserto da lâmpada fluorescente. Pomposos nomes poderiam assumir a discursividade das publicações desta materialidade de pesquisa. Porém, essa

discursividade advém das professoras de escola, em cargos de gestão ou em atuação nas salas de recursos multifuncionais e nas salas comuns/regulares que, vezes ou outra, recorrem a esses pomposos nomes para justificar as ações em prol da inclusão. A expertise pedagógica ratifica-se no aluno que, afinal das contas, aprendeu. Então, era essa a função social da escola inclusiva? Sim, sim, sim. A expertise pedagógica prolifera-se. Estamos em malha, estamos em rede, estamos inovando a escola com as práticas escolares inclusivas.

5.4 DA INOVAÇÃO

Nas sociedades de controle, com comunicação instantânea, permanente e controle contínuo, “certamente, não se deixou de falar da prisão, da escola, do hospital: essas instituições estão em crise. Mas se estão em crise, é precisamente em combates de retaguarda” (DELEUZE, 2008, p. 216). E, por esta sensação de crise, surge marca da inovação, como se esta inovação fosse a própria liberdade das professoras de Educação Especial e das professoras das salas comuns/regulares. A inovação emerge como aquele pouco de possível diante de uma escola secular. Tudo bem que, nos manuais de condutas para as professoras do Sistema Educacional Inclusivo, as inovações sejam quase um imperativo, especialmente, aquelas inovações que vêm com a adjetivação de científicas e tecnológicas, conforme fragmento da entrevista narrativa da 01PSA:

E senti que tudo é colocar muito amor, muito amor, e estar sempre inovando. Então, se a gente coloca amor, e trabalha com cada um de acordo com as suas diferenças, com as suas dificuldades, que cada um é uma realidade. Então, colocando amor, inovando sempre e somando parcerias (ENTREVISTA NARRATIVA 01PSA).

Também, essa quase imperatividade, ou seja, essa parcial naturalidade e universalidade da inovação na sala de aula, como se fosse ela o próprio combate de retaguarda da escola, pode ser materializada através do fragmento do artigo, citado na seção anterior, *Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo*, na obra *Experiências Educacionais Inclusivas*. Isso porque, de certa forma, tal fragmento trata da inovação e das suas derivadas como necessidade. Necessidade de quem? Necessidade para quê?

Para os professores a necessidade de inovação pedagógica, de criação e inventividade didática de flexibilizações curriculares, de reflexões constantes sobre o fazer pedagógico, de confiança na capacidade de aprendizagem do aluno, de superação do medo em relação ao diferente e de disposição para a construção de um trabalho integrado e coletivo (BRASIL, 2007, p. 69).

Necessidade sempre tomada como absoluta e superior a outras, por isso, um dos conceitos que autojustifica as ações de governamentalização do Estado para controle dos sujeitos da Educação Especial como, por exemplo, os quadros estatísticos de matrículas, salas, profissionais ou as estimativas anuais de planejamento. Desse entendimento resulta uma necessidade do Governo para gestão dos sujeitos de risco. Por isso, tudo junto reunido: inovação + criação + inventividade didática + flexibilizações curriculares + confiança na capacidade de aprendizagem + superação do medo do diferente + disposição para trabalho integrado e coletivo = escola verdadeiramente inclusiva!

Entretanto, para além dessa esfera da necessidade, vem os suspiros e os respiros. Suspiros e respiros dentro da escola inclusiva, portanto, não longe das suas lógicas e dos seus propósitos. Acompanhemos, agora, o fragmento do também já citado artigo *Inclusão: jogar nesse time nos leva à vitória*. Nesse fragmento o relato de experiência da professora Salustiana Regina Brutti Nogueira, acerca da docência no 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lourenço Dalla Corte, em Santa Maria/RS:

Diversifiquei mais minhas aulas, utilizando muito o lúdico, trabalhando em pequenos grupos, pois penso que o professor deve fazer do espaço de sala de aula, um ambiente de socialização de aprendizes, onde os alunos adquiram normas e valores, condutas de respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação, visão crítica, buscando sempre a inclusão incondicional de todos os alunos na escola regular (BRASIL, 2007, p. 141).

O princípio dessa prática está em diversificar mais do que o costumeiro, o habitual, o “feijão com arroz”. Como essa professora faz isso? Utilizando o lúdico e o trabalho em pequenos grupos. Não temos nomes muito rebuscados aqui, talvez os mesmos de sempre, mas a expressão “penso que o professor deve fazer do espaço de sala de aula” indica que essa proposição e essa organização da turma serviram para esta professora num dado contexto. Talvez porque as aulas sempre foram mais

expositivas ou monótonas. Talvez porque os referenciais teóricos interacionistas tratem disso. Talvez porque, naquele dia, ela levantou mais disposta, e disse “Hoje vou fazer diferente”. Pouco importa. A professora em questão colocou-se na condição eminentemente pedagógica de fazer do espaço-tempo da sala de aula outra coisa. Fez isso. Pronto.

Nas entrevistas narrativas, as professoras da Escola Estadual em questão suspiram e respiram pela possibilidade de criar, inventar, inovar na escola inclusiva. A entrevista narrativa de 08PEE, citada no subcapítulo 5.1, traz uma professora inquietada diante dos limites da idade/série impostos pela obrigatoriedade de escolarização dos quatro aos dezessete anos de idade no nosso país. Também o fragmento da entrevista narrativa de 01PEE relaciona-se com o futuro da classe especial nesse ditame da idade/série. De certo modo, esse fragmento questiona o fato de, ao instituir a inclusão obrigatória de todos os alunos nas salas comuns/regulares, outros espaços-tempos educacionais acabam desaparecendo como lugares também legítimos de formação. As classes especiais, as escolas especiais e as instituições especializadas seriam alguns desses lugares. E, o pior, esses lugares desaparecem acusados de serem excludentes. Como se eles não tivessem histórias dentro da Educação Especial, inclusive, esta que se inscreve na perspectiva da Educação Inclusiva.

Eu tenho uma aluna de 24 anos que ela está no processo, literalmente, no processo de alfabetização, ela está lendo silabicamente aos 24 anos. E se tu perguntares pra ela, “O que tu quer da escola?”, ela quer aprender a ler e a escrever. (...) Está na classe especial, não tem como incluir mais essa aluna. Não dá pra incluir ela, é fora da realidade. E antes não dava também né. E assim, eu pretendo assim, meu sonho de consumo é que essa classe não feche antes de eu conseguir alfabetizar ela. (...) Do governo pra fechar a classe né. Em função da idade que a escolarização vai até os 17 anos a obrigatoriedade de escolarização. Então, o que é que estão fazendo esses alunos aqui que não tem? Só que ela não se alfabetizou, ela não conseguiu até os 17. E ela estava muito longe nos 17 anos ainda. E hoje ela está bem mais próxima disso. Está praticamente alfabetizada. Então, se não fosse esse trabalho, e todo esse trabalho social também, eu atribuo bastante isso ao trabalho social também. Estando em sala essa menina não teria (ENTREVISTA NARRATIVA 01PEE).

Trago os fragmentos do artigo e da entrevista narrativa, na medida em que inovação, para mim, significa uma ação para criar outra coisa, para fazer outra coisa,

que rompa com o que está posto. Mais do que isso, que nos coloque, na condição de professoras, em outra relação com os sujeitos da Educação Especial. De que adiantam os sufixos “ismos” que se situam na modernidade pedagógica, se a inovação não ocorre na relação sempre singular entre sujeitos? De que adiantam esses sufixos se os nossos sujeitos continuam “desde sempre aí” ou “para sempre aí”? Em recente publicação com minha orientadora e Eliana da Costa Pereira de Menezes, no artigo *Educação Inclusiva e Educação Especial: interfaces da Pedagogia da Diversidade no contexto universitário*, propomos, no contexto da micropolítica e das práticas singulares, pensar:

Esse sujeito que não está “desde sempre aí” ou “para sempre aí”, nem mesmo está no centro ou no foco de uma intervenção pedagógica dada, mas que se constitui como produção discursiva de uma relação, relação esta que nos coloca ora em situações de aprendizagem, ora em situações de não-aprendizagem (HERMES, LUNARDI-LAZZARIN, MENEZES, 2015, p. 243)

A partir desse sujeito no devir, as práticas escolares com os sujeitos da Educação Especial poderiam possibilitar práticas de liberdade. Práticas de liberdade que, ao virar as costas aos perfis a priori desses sujeitos, singularizariam a atuação pedagógica junto deles. Práticas de liberdade que, ao invés de apostar no sujeito que não aprende, situariam situações que podem gerar ou não aprendizagem. Seria um pouco de possível diante dessa escola secular que, agora, se reconfigura em escola inclusiva. Práticas de liberdade em prol de processos de singularização na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Novamente, com o fragmento do artigo *Inclusão: dos limites às possibilidades*, na obra *Experiências Educacionais Inclusivas*, trago as apostas nas invenções docentes:

A Escola Municipal Doralice Arruda tem entre seus alunos, desde 2004, crianças com deficiências variadas como física, baixa audição, baixa visão (com comunicação de ouvinte e vidente respectivamente) e condutas típicas que merecem atenção especial por parte de toda equipe escolar, que vem procurando atender essas necessidades educacionais da melhor maneira possível, com os recursos disponíveis e com os que a criatividade docente é capaz de “inventar” (BRASIL, 2007, p. 104).

A criatividade docente e, conseqüentemente, a capacidade de invenção desde fragmento remetem a pensar como a inovação tem sido reduzida ao âmbito

científico e tecnológico. No nosso país, a Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação prevê que o setor de Tecnologia, desde o final da década de 60 responsável pela industrialização e informatização brasileira, constitua-se como um dos principais componentes estratégicos para o desenvolvimento do Brasil. A promoção da inovação científica e tecnológica torna-se, nesse contexto, uma prioridade das ações de governamentalização do Estado. Desde as agências de fomento das pesquisas acadêmicas e escolares até a formação continuada das professoras nas escolas inclusivas estão permeadas por essa consagração da ciência e da tecnologia.

Ciência e tecnologia esta que, neste país, tiveram como prelúdio as ferramentas da água, da cruz e do catecismo na vinda das missões jesuíticas em 1549, da aritmética, do canto e dos instrumentos musicais na organização jesuítica, do currículo teológico, do currículo filosófico e do currículo humanista na sistematizada *Ratio Studiorum*. Ciência e tecnologia que fizeram parte do movimento da Escola Nova, a partir de 1930, através de métodos centrados no sujeito aprendiz e nas suas atividades e experiências. Com a premência de reformar a sociedade brasileira, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*, citado no Capítulo 4 desta Tese, investiu na escola pública, laica, obrigatória e gratuita inovada em suas ações pedagógicas.

Através das ações militares nesse período, em parceria com agências financiadoras norte-americanas, essa ciência e tecnologia traduziram-se nos primeiros computadores que chegaram à região sudeste do Brasil no final da década de 50, e num projeto de protótipo de computador pela Marinha Brasileira no final na década de 60. Somente em meados da década de 80, esses computadores passaram a ser utilizados nas escolas com finalidade instrucional, própria do referencial teórico comportamental. Posteriormente, principalmente a partir da Teoria Psicogenética de Jean Piaget, inventou-se outra forma de tratar os computadores através da finalidade construcional. De uma maneira ou outra, esses computadores permaneceram nesta escola inclusiva, ao ponto de, nas salas de recursos multifuncionais, isso sem mencionar os laboratórios de informática, serem ferramentas de inovação.

Por isso, ciência e tecnologia continuam tão presentes nas práticas escolares contemporâneas. Com esse *a priori* histórico também se justifica a inovação compactada no par ciência e tecnologia. Como explica Deleuze (2008) sobre a

escola como figura cifrada, deformável e transformável da empresa que tem apenas gerentes. Talvez, mediante esse quadro, o marketing inclusivo funcione tão bem na produção de públicos inclusivos. Hoje, ninguém contesta a inclusão, mas faz dela sua bandeira de luta, sua esperança de transformação da escola. Nesse contexto, ciência e tecnologia torna-se uma necessidade – absoluta e superior as outras necessidades – para inovar na escola inclusiva. Desse modo, a escola inclusiva ou o Sistema Educacional Inclusivo constituem-se, não custa reafirmar isso, como uma máquina social, na medida em que, “a servidão não funciona com ‘sujeitos’ e ‘objetos’; ela trabalha sobre sua desterritorialização (ou sua descodificação) (...)” (LAZZARATO, 2014, p. 30).

A inclusão escolar, como imperativo, como ideário, modula as professoras dessa escola. Essa modulação corresponde com “a captura, o controle e a regulação da ação a distância das mentes entre si se faz através da modulação dos fluxos de desejos e de crenças e das forças (a memória e a atenção) que as fazem circular entre os cérebros, na cooperação” (LAZZARATO, 2006, p. 84), de modo que “é menos uma questão de capitalismo cognitivo, de capitalismo cultural, de sociedade do conhecimento, do que de relações de poder e de saber que visam a uma modelização da subjetividade da população no seu conjunto” (...) sendo essa modelização da subjetividade “capaz de se adaptar e de se submeter a técnicas, a modos de organização de trabalho, de consumo, de comunicação e a ambientes urbanos e de vida regidos pela rentabilidade e pela estupidez” (LAZZARATO, 2014, p. 189). Dessa forma, o par ciência e tecnologia fomenta tanto a circulação das informações quando a captura e a mobilização dos cérebros. A cooperação, nesse círculo, cresce como possibilidade de tornar a escola inclusiva um real ideal. E, nesta cooperação, a invenção, sob o par da ciência e da tecnologia, reforça o propósito de que professoras de Educação Especial e das professoras das salas comuns/regulares são responsáveis pela inclusão escolar.

Atualmente, possuo em minha sala de aula uma aluna com Síndrome de Down, e me sinto mais preparada quanto à inclusão. Mas bem sabemos que muita coisa ainda tem para ser feita, e para que possamos enriquecer nosso saber é necessário querer saber, querer se modificar e só cabe a nós despertar-nos esse desejo (BRASIL, 2007, p. 142).

Este fragmento também se refere ao relato de experiência da professora Salustiana Regina Brutti Nogueira, citado no artigo *Inclusão: jogar nesse time nos leva à vitória*, na obra *Experiências Educacionais Inclusivas*. O desejo de querer modificar-se mobiliza esta professora. Querer modificar-se na lógica inclusiva, não fora dela. Querer modificar-se na ótica da governamentalidade neoliberal democrática, não fora dela. Dessa maneira, as práticas de liberdade sempre estão no bojo de uma racionalidade política. Se o liberalismo, a cada e a todo instante, fabricou, consumiu, regulou liberdades, da mesma forma, a governamentalidade neoliberal vai ter como alvo e efeito a produção de liberdade, uma vez que deste exercício depende o funcionamento da razão governamental. E a governamentalidade democrática, nesse contexto, vai forjar essas liberdades ao exercício de cidadania. As ações pedagógicas, como diz Corrêa (2006, p. 43), produzem um tipo de homem, “um homem que quer o que é bom para todos. Toda pedagogia intervém para modificar os vários, difusos e imprevisíveis querereres de cada um num querer normal. Um querer sujeitado à norma”.

No contexto dessa governamentalidade democrática, ainda sob o par da ciência e da tecnologia, as inovações nas escolas inclusivas são lidas como formas de organização do planejamento escolar. O curso de formação continuada do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, por exemplo, incentiva essa inovação através do Plano Educacional Individualizado. Retomo, então, o estudo de caso da Escola Alexandre Bacchi, em Guaporé/RS, escola esta cuja Secretaria Municipal de Educação elaborou o Plano do Sistema de Gestão da Qualidade de Ensino, na matriz da Qualidade Total, como forma de monitoramento das atividades das escolas e, conseqüente, homogeneização, totalização das práticas curriculares. Através dessa matriz da Qualidade Total, quando do curso de formação continuada oferecido pelo MEC/SECADI, através da professora Adriângela como multiplicadora, a escola adotou esse modelo de Plano Educacional Individualizado, *Northern Califórnia Coalition for Parent Training and Information*, adaptado para o Brasil pelo Professor Romeo Kazumi Sasaki.

De acordo com o que havia visto no curso, ela propôs o modelo utilizado pela Northern Califórnia Coalition for Parent Training and Information, que conta com seis áreas de habilidades:

1. Habilidades acadêmicas [Leitura, escrita, soletração, matemática, línguas etc.];

2. *Habilidades da vida diária [Vestuário, aparência, organização de pertences pessoais, lidar com dinheiro, locomoção (a pé, ônibus etc.) etc.];*

3. *Habilidades motoras/atividade física [Coordenação olho-mão, equilíbrio, natação, jogar bola, andar de bicicleta etc.];*

4. *Habilidades sociais [Atitudes, comportamentos etc.];*

5. *Habilidades de recreação e lazer [Jogos, esportes, passeios etc.];*

6. *Habilidades pré-profissionais e profissionais [Seguir instruções, uso de ferramentas, organização do local das atividades etc.]*

Para cada uma dessas áreas, era possível definir: Inteligências/metasp (facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido); Metodologia e Recursos Didáticos e Avaliação (registro de situações significativas no desenvolvimento do aluno) (OBSERVATÓRIO DIVERSA, 2011).

A relação entre habilidades, inteligências/metasp, metodologia, recursos didáticos e avaliação demonstra a ênfase no controle do processo de escolarização dos sujeitos da Educação Especial, bem como a racionalização e o treinamento no processo de ensino-aprendizagem através das distintas habilidades. Essas habilidades, quando mobilizadas para resolução de dada situação-problema, produzem competências individuais e coletivas. Nesse fragmento, a própria habilidade, num Plano Educacional Individualizado, soa como inovação. Imaginemos, se cada grupo de habilidades for desenvolvido satisfatoriamente, ao final desse processo, a escola terá produzido públicos inclusivos. A ciência, neste caso, está justamente nessa expertise norte-americana que, desenvolve um modelo, prontamente adaptado aos moldes das escolas brasileiras, com vistas ao controle e a eficácia do ensino e da aprendizagem. A tecnologia, da mesma forma, está implantada em cada área de habilidades, que individualiza, por isso, estende-se desde práticas de locomoção até práticas pré-profissionais e profissionais.

Claro, não posso negar que as variações em torno da organização do planejamento escolar têm sido intensas nos últimos anos. Até pouco tempo, liderava o Projeto Político-Pedagógico na conversa das professoras. Agora, além deste, o Plano de Desenvolvimento da Escola, certa política de gestão aliada ao planejamento estratégico para garantir a implementação do Projeto Político-Pedagógico. Também, planos curriculares, projetos, planos de aula, e o recente Plano Educacional Individualizado, entre outros. Conforme demonstra o quadro sobre o processo de planejamento da Escola Clarisse Fecury, Rio Branco/Acre, do estudo de caso desenvolvido por Rodrigo Hübner Mendes e Lino de Macedo, no *Observatório Diversa*:

Tabela 14 – Processo de planejamento

Etapa	Frequência de atualização
Projeto político pedagógico (PPP)	bienal
Plano de desenvolvimento da escola (PDE)	anual
Plano curricular	anual
Projetos	anual
Sequências didáticas, rotinas e planos de aula	semanal

Fonte: (OBSERVATÓRIO DIVERSA, 2011).

Através dessa sequência de etapas e frequência de atualizações, as escolas ditas inclusivas têm inovado suas práticas curriculares. Contudo, como já disse, essa inovação tem sido proporcionalmente aliada à ciência e à tecnologia. Lazzarato (2014, p. 126), explica que, ao estender a ação do governo do enraizamento biológico da espécie até o ‘público’, “Da espécie ao público – aí reside um campo inteiro de novas realidades e, conseqüentemente, de novas maneiras de agir sobre o comportamento e as opiniões para modificar as maneiras de fazer e dizer dos governados”, sendo que a modelização ou a homogeneização da subjetividade estará situada num novo consenso da pluralidade. Nesse contexto de modelização da subjetividade, a ciência e a tecnologia fazem parte dessas tecnologias da sujeição social e da servidão maquínica. E, nesta Tese, modulam públicos inclusivos. Então, se, Francisco Campos, primeiro Ministro da Educação, cunhou “a educação para o que der e vier”, no livro *Estado Nacional*, na década de 40; se Guilherme Carlos Corrêa expressou “Estado para o que der e vier” na sua Tese de Doutorado em Ciência Política, gostaria apenas de dizer: “Inclusão para o que der e vier!”.

Abaixo, para finalizar, outro fragmento do artigo *Inclusão: jogar nesse time nos leva à vitória*, na obra *Experiências Educacionais Inclusivas*:

Pelos relatos percebe-se que a inclusão está mexendo com nossos sentimentos, com nossos valores pessoais, e toda essa caminhada de muito séculos não está sendo em vão, pois a cada sementinha plantada, seus frutos serão levados para todos os cantos, como nossas experiências aqui socializadas nesse artigo, e que, com certeza, vale a pena jogarmos nesse time de vencedores (BRASIL, 2007, p. 143).

A inclusão escolar produz um time de vencedores. Um time de vencedoras, digo eu, no jogo permanente entre as inovações sob âmbito da imperatividade da ciência e da tecnologia e as inovações no ensejo do suspiro e do respiro. Ambas estão presentes nas práticas de liberdade forjadas na matriz da governamentalidade democrática. Por isso, os suspiros e os respiros são apenas acontecimentos, instantes, experiências. Na medida em que “os estados de comunicação tendem a ser permanentes pela vulgarização e constante solicitação dos meios de comunicação, a ocupação colonizadora do sensível tende a ser constante” (CORRÊA, 2006, p. 33). As malhas de comunicação nos atravessam. A captura e a mobilização do sensível que, inclusive, deveria oferecer vazão à escrita, e não à mera competência de escrita, estão nesse jogo. Sim, jogamos num time de vencedoras, produzimo-nos como públicos inclusivos.

Considerando os dados produzidos na pesquisa nos contextos da emergência e das proveniências, através do *self* inclusivo, da articulação, da expertise pedagógica e da inovação, problematizei as marcas do processo de modelização das professoras de Educação Especial e das professoras das salas comuns/regulares na docência inclusiva. No Capítulo II, *Subjetividade e História*, da obra *Micropolítica: cartografias do desejo*, Guattari e Rolnik (1996) propõem tomar a subjetividade pela natureza industrial, maquínica, na medida em que essa subjetividade poder ser fabricada, modelada, recebida, consumida. Essa teorização da subjetividade assemelha-se com a definição proposta por Foucault, bem como pela teorização de Deleuze e Guattari retomada por Lazzarato.

Interessa, nessas linhas finais, retomar a proposição de Guattari e Rolnik para sintetizar o processo de modelização da docência inclusiva que se torna a expressão da subjetividade capitalística. A docência inclusiva, como já expressado nos Capítulos desta Tese, constitui-se como o referido conjunto de professoras que se mobilizam em prol da inclusão escolar no regime de inclusão como verdade. Essa mobilização ocorre pelas operações das tecnologias de sujeição social e servidão maquínica no quadro geral da noopolítica. O processo de modelização produz uma subjetividade referência, padrão, normalizada em relação ao capitalismo contemporâneo e, no caso desta Tese, o processo de modelização produz o *self* inclusivo, a articulação, a expertise pedagógica e a inovação como marcas da docência inclusiva.

Como Foucault, Deleuze e Guattari, Lazzarato oferecem condições para aproximar a economia política à economia subjetiva, ou seja, articular os fluxos econômicos, tecnológicos e sociais à produção da subjetividade, entendo que a docência inclusiva torna-se a expressão da subjetividade capitalística, que trata de “reduzir tudo a uma tábula rasa” (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 56). A docência inclusiva, então, torna-se a curva de normalidade ou a régua de medida do processo de tornar-se professora na escola dita inclusiva. Na matriz da governamentalidade democrática, a docência inclusiva diz quem somos e como somos; compactua expectativas em torno de um objetivo comum; individua processos de subjetivação na escola dita inclusiva ou no Sistema Educacional Inclusivo.

6 DAS FINALIZAÇÕES POSSÍVEIS

Neste momento, considerando os começos contínuos de uma pesquisadora em educação, resta sinalizar as finalizações possíveis de um tratado. Um tratado de estudo para pesquisar sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, para operar com a subjetivação, para problematizar os efeitos da inclusão como verdade na docência, nas práticas escolares, na escola dita inclusiva. Geralmente, Tratados existem em torno de problemas maiores na educação e no mundo. Estamos sob a égide da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; vivemos num país dividido pelo Tratado de Tordesilhas; utilizamos publicações em educação que revitalizam a Carta da Organização dos Estados Americanos, entre outros inumeráveis tratados. Contudo, aqui, como inspiraram Deleuze e Felix Guattari no texto *A literatura menor*, tratei de “escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, encontrar seu próprio ponto de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto” (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p.28-29).

Tratado menor este que coloca como título *Educação Especial & Educação Inclusiva*. Neste caso, intencionalmente, utilizei o e comercial. Este e comercial poderia tornar visível e dizível uma articulação no horizonte da governamentalidade neoliberal. Trata-se da articulação entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Por sua vez, retomando a história de evolução do sinal que representa a conjunção aditiva “e”, seria possível verificar a junção da conjunção latina “Et” que originou essa conjunção aditiva. Nessa evolução de duas letras que se transformam uma, situa-se a possibilidade de articulação, numa suspeita de sobreposição, da Educação Inclusiva à Educação Especial. E, nesta articulação, que tem como ponto inicial a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mas não se reduz a esta Política Nacional, as condições de possibilidade para a emergência daquilo que nomeei como docência inclusiva.

Essa docência inclusiva constituiu-se como foco desta Tese na articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva, ressaltando, com isso, que tratei de perguntar pelas condições de produção do presente, pelo cotidiano, pelo imediato, pelo trivial para mostrar os como e os efeitos das verdades maiores no campo educacional, enfim, tratei de produzir um tratado menor. *Como a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva opera nos modos de subjetivação das*

professoras na escola contemporânea? Esse problema de pesquisa inspirou-me a vasculhar uma série de materialidades que, de certa forma, ratificam que esta Tese se constitui como uma prática de pesquisa, com os caminhos e os (des)caminhos teórico-metodológicos presentes desde as primeiras escritas dos objetivos até a produção deste relatório final. Esse processo de uma lectoescrita ruminante ou, melhor, de uma pesquisa em educação ruminante, ao modo de Nietzsche ([1887?]), impulsionou minhas escolhas interessadas acerca dos documentos legais e das publicações oficiais, minhas idas e minhas vindas da instituição escolar, meus encontros e meus (des)encontros com as professoras. Nesta pesquisa em educação ruminante, o que segue constitui a série de materialidades da Tese, posta nos contextos de emergência e proveniências.

No contexto de emergência, o documento *2021 - Metas Educativas: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, o *Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Meta 4*, o *Observatório do Plano Nacional de Educação*, a *Meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)*, a *Resolução CNE nº 02*, de 1º de julho de 2015, o *Parecer CNE/CP nº 02*, de 09 de junho de 2015, a *Resolução CNE/CEB nº 02*, de 11 de setembro de 2001, a *Resolução CNE/CEB nº 04*, de 02 de outubro de 2009, as seguintes publicações da formação continuada de professoras para o AEE, o documento *Experiências Educacionais Inclusivas*, o *Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – A escola aprendendo com as diferenças*, o *Observatório Diversa*. Nesse movimento, a produção do marketing inclusivo ou da publicidade em prol da inclusão escolar, na medida em que, pelos documentos legais ou pelas publicações oficiais a inclusão escolar constitui-se como um imperativo que sempre dá certo pelas bem sucedidas práticas escolares divulgadas.

No contexto das proveniências, pesquisei uma Escola Estadual, localizada no município de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, referência na inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial, inclusive referendada na materialidade das práticas escolares, e pioneira no trabalho pedagógico com esse público-alvo no município de Santa Maria e no Estado do Rio Grande do Sul, fazendo análise de documentos escolares encontrados na Supervisão Escolar e outros documentos de origem diversa disponíveis na Biblioteca Escolar, bem como dos documentos do acervo histórico e do Setor Pedagógico da 8ª Coordenadoria Regional de Educação. Ainda, realizei entrevistas narrativas com doze professoras de Educação Especial que atuaram e continuam atuando na Escola Estadual, e com

quatro professoras das salas comuns/regulares. Esse movimento tornou-se uma forma de tomar as práticas discursivas e não-discursivas das instituições escolares não pelo que elas tem de bem sucedidas práticas, sendo estas uma produção do marketing inclusivo ou da publicidade em prol da inclusão escolar. Tornou-se uma forma, então, de tomar práticas que têm o registro no dia-a-dia dessas instituições, nos modos de subjetivação das professoras, e que, por isso, mostram tentativas de inclusão para além da escola dita inclusiva.

Considerando essa série de materialidades, no Capítulo 1, *Dos começos contínuos*, elaborei uma apresentação geral da proposta a ser defendida. O Capítulo 2, *A produção da Tese*, foi composto, num primeiro movimento, pela imersão na matriz teórico-metodológica que possibilitou minha problematização, inclusive, tomando a subjetivação como ferramenta analítica central desta prática de pesquisa; e, num segundo movimento, pela contextualização da materialidade desta Tese nos contextos de emergência – os blocos de materiais referentes às metas educacionais, à formação de professoras e às práticas escolares – e proveniências – os dados produzidos numa Escola Estadual, localizada no município de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, através dos documentos escolares e de documentos de origem diversa disponíveis na Biblioteca Escolar, das regulamentações e dos arquivos do acervo histórico e do Setor Pedagógico da 8ª Coordenadoria Regional de Educação e das entrevistas narrativas com professoras de Educação Especial e professoras das salas comuns/regulares.

No capítulo 3, *Metas educacionais, formação de professoras e práticas escolares: diagnóstico do presente*, voltei-me, especialmente, ao objetivo específico de mapear a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva para produção da docência na escola contemporânea. Nesse sentido, selecionei materialidades referentes às metas educacionais, à formação de professoras e às práticas escolares nos níveis macro e micro da gestão educacional no nosso país para efetivar a produção de um diagnóstico desse presente materializado na escola dita inclusiva ou no Sistema Educacional Inclusivo. No capítulo 4, *Moralização, psicologização e democratização: proveniências da docência inclusiva*, interessava problematizar a condição histórica da articulação entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva na produção da docência na escola contemporânea, por isso, as práticas de moralização, psicologização e democratização presentes na Escola Estadual foram tomadas como acontecimentos que, historicamente, tornaram

possível a docência inclusiva na escola contemporânea. No Capítulo 5, *Self inclusivo, articulação, expertise pedagógica e inovação: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea*, tratei de analisar o processo de modelização das professoras de Educação Especial e das professoras das salas comuns/regulares, de modo que o *self* inclusivo, a articulação, a expertise pedagógica e a inovação foram elegidas como marcas desse processo de modelização.

Dessa maneira, a organização desta Tese procurou sustentar que a inclusão escolar constitui-se como dispositivo noopolítico, na relação complementar e não substitutiva entre disciplina, biopolítica e noopolítica, na medida em que se exerce sobre as opiniões e produz públicos ditos inclusivos. Nessa produção do público inclusivo, a docência inclusiva, lida a partir dessa noção de público, através da sujeição social e da servidão maquínica, torna-se a expressão da subjetividade capitalística. Essa subjetividade capitalística pertencente à economia subjetiva, e não somente política, na escola contemporânea, tratada aqui como escola dita inclusiva ou, numa maior amplitude, como Sistema Educacional Inclusivo. Por isso, os movimentos de inspiração genealógica efetivados em prol do diagnóstico do presente e da história do presente foram materializados, especificamente, nos Capítulos 3, 4 e 5.

Diante dessa trajetória formativa-investigativa, leituras e noções recentes como, por exemplo, as obras *Signos, máquinas, subjetividades*, de Mauricio Lazzarato (2010), *La fabrique de l'homme endetté: essai sur la condition néolibérale*, de Lazzarato (2011), *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2004), *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*, de Félix Guattari (1985), *Micropolítica: cartografias do desejo*, de Félix Guattari e Suely Rolnik (1996) e *A opinião e as massas*, de Gabriel Tarde (2005), provocaram outras relações desta pesquisadora em educação com a subjetivação, lida, inicialmente, a partir de Michel Foucault. Subjetivação esta que, nesta Tese, está implicada com a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva. Articulação esta que não se justifica por si só com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, uma vez que essa articulação deriva de um amplo e permanente processo de negociação entre organismos internacionais e grupos nacionais ou locais, entre pesquisadoras e professoras envolvidas com a

escola contemporânea. Parte desta negociação, espero, concretiza-se nos fragmentos trazidos na materialidade desta prática de pesquisa.

Com esta prática de pesquisa que, não custa afirmar, provocou mudanças nos meus modos de tomar uma pesquisa em educação e seus enlaces teórico-metodológicos, postulo, novamente, na sequência, a Tese que produzi neste Curso de Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa da Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. *Na articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva, a docência inclusiva emerge como esse conjunto de professoras de Educação Especial e das professoras das salas comuns/regulares que se mobilizam em prol da inclusão escolar. Historicamente, os eixos de moralização, psicologização e democratização, presentes nos modos de tornar-se professora nas práticas escolares, constituem-se como condições de possibilidade da docência inclusiva. A docência inclusiva, dessa maneira, produz um processo de modelização dessas professoras através do self inclusivo, da articulação, da expertise pedagógica e da inovação na escola contemporânea.*

Através desta Tese, deixo este tratado com vocês leitores/as. Se a pergunta de como fazer/produzir uma Tese cerceia as vidas acadêmicas num Curso de Doutorado, talvez a ideia de Tese, pela suposta envergadura ou pomposidade, possa gerar pânico nessas vidas. Como disse no Capítulo 2, *A produção da Tese*, para mim, isso significa uma prática de pesquisa, com todos seus caminhos, seus (des)caminhos e seus relatos. Minha querida avó materna, Frida Töebe Timm (em memória) – contadora das suas histórias na língua alemã; mãe de três homens e três mulheres, sendo a minha mãe a única professora da família; mulher da lida da lavoura –, ensinou, durante seus 94 anos de vida, que “cada um arruma a cama onde vai se deitar”. Essa expressão não quer desconsiderar as diferentes experiências históricas e culturais de produção dos sujeitos, mas assentar que, nesta minha condição de pesquisadora em educação, sou responsável pelas escolhas, pelos (des)caminhos, e pelas tramas produzidas nesta Tese. Arrumei a minha Tese desta forma, e não poderia ser de outra. Sou filha de uma professora aposentada, Loni Elira Timm Hermes, e de um pescador profissional, Olmiro Hermes (em memória), sendo que nasci e vivi durante grande parte da minha vida no município de Arroio do Tigre, no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Após cursar o Magistério no Colégio Sagrado Coração de Jesus de minha terra natal,

ingressei nesta Universidade para “ser alguém na vida”, nem melhor, nem pior do que os outros. Então, naquela época, optei pelo Curso de Pedagogia e, neste, concomitantemente, pelo Curso de Educação Especial. Precisaria estar preparada para a inclusão foi o que pensei.

Transitei por temas variados como ciência da sexualidade, infância escolarizada, planejamento escolar, formação de professoras, Educação Especial, Educação Ambiental, tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à educação em projetos de pesquisa ou especializações; fiz um intercâmbio na Universidade do Algarve, em Portugal, na área de Ciências Humanas; concluí o Mestrado em Educação. Desde esse Mestrado em Educação, em que voltei minha pesquisa à formação continuada das professoras através dos cursos de aperfeiçoamento/extensão do AEE, eu expressava meu interesse em fazer uma prática de pesquisa mais endereçada à instituição escolar. Precisei esperar concluir esse ciclo para, neste Curso de Doutorado em Educação, após análise dos documentos legais e das publicações oficiais presentes no diagnóstico do presente empreendido, voltar à Escola Estadual que já tinha sido meu lócus de formação inicial em Educação Especial quando da realização do Estágio Supervisionado/Deficiência Mental e do Estágio Supervisionado/Dificuldade de Aprendizagem.

Esse fato me inspirou profundamente e, conversando com as professoras de Educação Especial e as professoras das salas comuns/regulares, decidi contatar com todas as professoras de Educação Especial cujas histórias estiveram perpassadas por esse espaço-tempo da Escola Estadual. Era a forma encontrada por mim, naquele momento, para conhecer histórias, perspectivas de atuação ou intervenção, enfim, modos de subjetivação que materializavam coisas nem sempre ditas em relação à legitimação da Educação Especial como campo de saber e poder responsável pela escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, atualmente, através da democracia e da cidadania, como campo de saber e poder inscrito na perspectiva da Educação Inclusiva. Era a forma construída por mim para escutar sensivelmente as professoras que estão no chão da escola e que, felizmente, nem sempre se reduzem ao marketing inclusivo ou à publicidade em prol da inclusão escolar, conforme dados produzidos quando do diagnóstico do presente.

Nessa escuta sensível das professoras de Educação Especial e das professoras das salas comuns/regulares, a expressão “nem sempre se reduzem ao marketing inclusivo ou à publicidade em prol da inclusão escolar” materializa a raridade das microresistências nessas entrevistas narrativas ou nos espaços-tempos escolares. Não que eu negue a possibilidade de resistências dessas professoras ao imperativo da inclusão escolar. Pelo contrário, os poucos momentos em que essas microresistências foram mencionadas nesta Tese significaram os raros momentos em que essas professoras resistiram ao ideário da inclusão escolar, e se colocaram nessa condição de problematizar os efeitos, por vezes perversos, dessa inclusão escolar na vida de sujeitos de “carne e osso”, gente como a gente. Essa condição de problematização dos efeitos da inclusão escolar foi destacada, especificamente, nos subcapítulos “Do *self* inclusivo” e “Da inovação” do Capítulo 5.

Além de doutoranda em educação, atuo como servidora pública federal investida no cargo de Pedagoga no Centro de Tecnologia desta Universidade e como professora externa do Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância). Nessa condição, sinto-me comprometida em questionar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ou esse ideário que divulga as bem sucedidas práticas escolares. Com isso, não quero dizer que a Escola Estadual não partilhe bem sucedidas práticas inclusivas. Pelo contrário, ao problematizar essas “bem sucedidas” práticas ditas inclusivas, enfatizo que a Escola Estadual em questão procura, mesmo que minimamente, trabalhar em prol da inclusão escolar dos sujeitos da Educação Especial, mesmo que esse trabalho não esteja nos holofotes midiáticos do Ministério da Educação. Esse trabalho pró-inclusão da Escola Estadual em questão, portanto, trata de ínfimos movimentos, movimentos de espreita, movimentos em que professoras de Educação Especial e professoras das salas comuns/regulares tentam fazer de outra forma. E, nesse tentar fazer de outra forma, talvez, resida as fagulhas de uma Educação Especial que, como campo de saber e poder, não se reduz à perspectiva da Educação Inclusiva.

Estou aqui para fazer e relatar esses caminhos e (des)caminhos com a instituição escolar, as professoras de Educação Especial e as professoras das salas comuns/regulares; os encontros e os (des)encontros com Foucault e esses outros teóricos que me foram apresentados neste Curso de Doutorado em Educação: Deleuze, Guattari, Lazzarato Suely Rolnik e Tarde; essa trajetória formativa-investigativa em torno das questões da inclusão escolar obrigatória e do

Atendimento Educacional Especializado. Enfim, uma prática de pesquisa, sem preocupação com a suposta envergadura, sem preocupação com a suposta pomposidade. Resta, neste momento, traçar algumas finalizações possíveis em relação aos caminhos e aos (des)caminhos desta que se faz prática de pesquisa, com as perguntas em torno das questões da inclusão escolar obrigatória e do Atendimento Educacional Especializado, dos modos como as professoras subjetivam-se no regime da inclusão escolar como verdade.

Como disse Foucault (2008a, p.181), “Não é um trabalho acabado, não é nem mesmo um trabalho feito, é um trabalho em andamento, com tudo o que isso pode comportar de imprecisões, de hipóteses – enfim, são pistas possíveis, para vocês, se quiserem, para mim, talvez”, esta Tese, apesar de finalizada, permite continuidades, pistas. Continuidades ou pistas que podem contribuir com outras pesquisas em educação, inclusive, àquelas interessadas pela pesquisa histórica realizada da Escola Estadual ou pelas entrevistas narrativas com as professoras de Educação Especial e as professoras das salas comuns/regulares. Continuidades ou pistas que ficam no meu desejo de contribuir com as brechas, as fissuras, as rachaduras que precisamos nos autorizar a produzir na formação de professoras e nas instituições escolares e universitárias. Continuidades ou pistas para tornar esta Tese um tratado cada vez menor, daqueles tratados impossíveis de serem invertidos ou subvertidos pelo regime de verdade da inclusão escolar. Mais uma vez, então, que “cada um arrume a cama onde vai se deitar”. Arrumei a minha Tese desta forma, e não poderia ser de outra.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2009. 92 p.
- ALVAREZ-URIA, Fernando; VARELA, Julia. A maquinaria escolar. *In: Revista Teoria & Educação*, Dossiê História da Educação, nº 06, p. 68-96, 1992.
- ANCHIETA, Joseph de. **Cartas, informações, fragmentos, históricos e sermões do Padre Joseph de Anchieta, S. J (1554 - 1594)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933. 567 p. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00381630>. Acesso em: 06 mai. 2015.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 173-194.
- AQUINO, Julio Groppa. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governo docente. *In: Revista Educação*, Porto Alegre, v.36, n.2, p. 201-209, mai./ago. 2013.
- ASSEMBLÉIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**, de 09 de dezembro de 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 22 mar. 2017.
- AVELINO, Nildo. Governamentalidade e democracia liberal: novas abordagens em Teoria Política. *In: Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 5, p. 81-107, jan./jul. 2011.
- BAKUNIN. **O amor livre**. Paris, 29 de março de 1845, p. 26-27.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)
- BRASIL. **Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. Comissão Nacional, Relatório de Atividades, 1981.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17, de 03 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 27 jan. 2015.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 set. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2, de 09 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 09 jun. 2015a. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 jul. 2015b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 19 jan. 2015.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 18 mai. 2011.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfações das Necessidades Básicas de Aprendizagem. *In: Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993, p. 67-81.

_____. **Declaração de Salamanca, e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Tradução de Edilson Alkimim da Cunha. Brasília: CORDE, 1997.

_____. **Decreto 42.728, de 03 de dezembro de 1957**. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 44.236, de 01 de agosto de 1958**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 40.961, de 22 de setembro de 1960**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=179558>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=03/12/2004>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 08 mar.2017.

_____. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=5&data=18/11/2011>. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. Edital nº 1, de 2 de março de 2009. Chamada Pública para Cadastramento e Seleção de Cursos de Instituições Públicas de Educação Superior para a Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do**

Brasil, Brasília, DF, 04 mar. 2009b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=20&data=04/03/2009>. Acesso em: 23 abr. 2017.

_____. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Organizado por Berenice Weissheimer Roth. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 191 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 19 jan. 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 jan. 2015.

_____. **Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 19 jan. 2015.

_____. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 19 jan. 2015.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. **Lei nº 12796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 19 jan. 2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *In: Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 04, n. 01, p. 09-17, jan./jun. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

_____. **II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – A escola aprendendo com as diferenças**. 2ª edição. Resultados 2012. Brasília: Ministério da Educação,

Organização dos Estados Ibero-Americanos, 2012. Disponível em:
http://www.oei.es/inclusivamapfre/oei_revista_final.pdf Acesso em: 23 mai. 2014.

_____. **Portaria Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007.** Disponível em:
www.mds.gov.br/.../portarias/2007/Portaria,P20Interministerial,P20no,P... Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 6706 – C, de 08 de março de 2006.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais - Libras, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em:
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=316867>. Acesso em: 11 fev. 2015.

BRAZIL. **Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 18 mai. 2011.

CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO, em 09 de setembro de 1999. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 22 mar. 2017.

CASTEL, Robert. **A gestão dos riscos:** da antipsiquiatria à pós-psicanálise. Tradução de Celina Luz. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987. 198 p.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO TRABALHO, de 1º junho de 1983. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/confer_trab.pdf. Acesso em: 22 mar. 2017.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA - CONVENÇÃO DA GUATEMALA, de 28 de maio de 1999. Disponível em: <http://www.iparadigma.com.br/bibliotecavirtual/items/show/187>. Acesso em: 22 mar. 2017.

CORRÊA, Guilherme Carlos. O que é a escola? In: PEY, Maria Oly (org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2000, p. 51-84.

_____. **Educação, comunicação e anarquia:** procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006. 197p.

CORRÊA, Guilherme Carlos; PREVE, Ana Maria Hoepers. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolíticas e fugas. In: **Revista de Estudos Universitários**, v.37, n. 2, p. 181-202, dez. 2011.

DEAN, Mitchell. **Critical and effective histories:** Foucault's methods and historical sociology. London: Routledge, 1997.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO, em 05 de junho de 2001. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 22 mar. 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em:
<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 09 jul. 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008. 232 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. A literatura menor. *In: Kafka*: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1977, p.25-42.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010. 560p. (Coleção TRANS)

DELORS, Jacques (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasil: UNESCO, 2010. 43 p.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Vol 1. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. 277p.

_____. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Vol 2. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. 307p.

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 02 mai. 2017.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 02 mai. 2017.

_____. **Lei nº 38, de 04 de abril de 1935**. Define crimes contra a ordem política e nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-38-4-abril-1935-397878-republicacao-77367-pl.html>. Acesso em: 25 abr. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: Curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca, Salma annus Muchail. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Obras de Michel Foucault)

_____. **Do governo dos vivos**: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos/ Michel Foucault; organização de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011. 186p.

_____. **Em defesa da sociedade.** Curso dado no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005a. 382 p. (Coleção tópicos)

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. 232 p.

_____. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001. 295 p.

_____. **Nascimento da biopolítica.** Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. 474 p. (Coleção tópicos)

_____. O anti-Édipo: uma introdução à vida não-fascista. Tradução de Fernando José Fagundes Ribeiro. *In: Cadernos de Subjetividade*, v.01, n.01, 1993, p.197-200.

_____. O sujeito e o poder. *In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.* Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **Segurança, território e população.** Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. 572 p. (Coleção tópicos)

_____. **Tecnologias del yo.** Y outros textos afines. Paidós/I.C.E. – U.A.B., 1996. 150 .

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2005b. 262 p.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o *Ratio Studiorum*.** Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. 238 p.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? *In: Currículo sem fronteiras*, v.8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 240 p. (Educação: Experiência e Sentido)

GALLO, Sílvio. Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo. *In: Cadernos de Pesquisa*, v.42, n. 145, p.48-65, jan./abr. 2012.

_____. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. *In: RESENDE, Haroldo de (Org.). Michel Foucault – O governo da infância.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 329-343.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 188 p.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Tradução de Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. 223 p.

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

HERMES, Simoni Timm. **O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo**: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. 2012. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

_____. **Educação Especial & Educação Inclusiva**: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea. 2015. 125 f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

_____. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: tensões. *In*: **Semana Acadêmica do Polo Universitário Santo Antônio**. Santo Antônio da Patrulha, 2017. (No prelo)

HERMES, Simoni Timm; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. Educação Inclusiva e Educação Especial: interfaces da Pedagogia da Diversidade no contexto universitário. *In*: PAVÃO, Silvia Maria; FIORIN, Bruna Pereira Alves; SILUK, Ana Cláudia Pavão; BREITENBACH, Fabiane Vanessa (Orgs.). **Aprendizagem e acessibilidade**: travessias do aprender na universidade. Santa Maria: Editora Pró-Reitoria de Extensão, 2015, v. 1, p. 233-244.

HERMES, Simoni Timm; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: Celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! *In*: **Revista de Educação Especial**, vol. 28, n. 53, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18802/pdf> Acesso em: 05 mar. 2017.

KAFKA, Franz. Um Relatório para uma Academia. *In*: **Um médico rural**: pequenas narrativas. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

KLAUS, Viviane. Escola, modernidade e contemporaneidade. *In*: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 185-205.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 264 p. (Educação: Experiência e Sentido)

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 272 p.

_____. **La fabrique de l'homme endetté**: essai sur la condition néolibérale. Paris: Éditions Amsterdam, 2011.

_____. **Signos, máquinas e subjetividades**. Tradução de Paulo Domenech Oneto com a colaboração de Hortênsia Lencastre. São Paulo: Edição Sesc São Paulo: n-1 edições, 2014. 213 p.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 451 p.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. *In*: LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 107-130.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Inclusão e governamentalidade. *In*: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Edição Especial.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Brasília, DF: Inep, 2008. 203 p. (Coleção Lourenço Filho)

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. *In*: **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 02, n. 18, p. 27-35, 2001.

_____. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes**. 2015. 172 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 01-16. Disponível em:
http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_gestao/modulo3/quer_o_saber_mais.pdf. Acesso em: 18 mai. 2017.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O deficiente no discurso da legislação**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. 160 p. (Série Educação Especial)

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas**. São Paulo, SP: Cortez, 1996. 280 p.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MILLER, Peter. ROSE, Nikolas. **Governando o presente:** gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. Tradução de Paulo Ferreira Valerio. São Paulo: Paulus, 2012. 283 p. (Coleção Biopolíticas)

NIETZSCHE, Friedrich. **A genealogia da moral.** Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Editora Escala, [1887?]. 154p.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 268 p. (Coleção Estudos Foucaultianos)

OBSERVATÓRIO DIVERSA. Instituto Rodrigo Mendes, 2015. Disponível em: <http://diversa.org.br/gestão-publica/>. Acesso em 05 out. 2014.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em 05 out. 2014.

ONFRAY, Michel. **A potência do existir:** manifesto hedonista. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 192 p.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. **2021 – Metas Educativas:** la educación que queremos para la generación de los bicentenarios – Documento final. Madrid, España: OEI, 2010.

PINTO, Céli Regina Jardim. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. *In: Revista Educação & Realidade*, Dossiê Das Diferenças, v.24, n. 02, p.33-56, jul./dez. 1999.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selves:** psicologia, poder e subjetividade. Coordenação da tradução de Arthur Arruda Leal Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 308 p. (Coleção Psicologia Social)

_____. **The death of the social? Re-figuring the territory of government. Economy and Society.** London: Routledge, v. 25, n.3, p. 327-356, august, 1996.
SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe.** Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2003. 96p.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Formação de Professores para o atendimento educacional especializado:** uma experiência em Cabo Verde, África. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2012. 207 p.

_____. **Atendimento educacional especializado:** contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014. 370 p.

SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado no Brasil:** relatos da experiência profissional de professores e sua formação. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014. 175 p.

_____. **Atendimento educacional especializado:** práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2015. 144 p.

SOMMER, Luís Henrique. Práticas de produção da docência: uma análise sobre literatura de formação de professores. *In: Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais.* Belo Horizonte, 2010, p. 28-37.

TARDE, Gabriel de. **A opinião e as massas.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 199 p. (Coleção Tópicos)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial – Licenciatura.** Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas.** 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____. Incluir para excluir. *In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

_____. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão: problematizações iniciais. *In: RECHIO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (orgs.). A educação e a inclusão na contemporaneidade.* Boa Vista: Editora da UFRR, 2008, p. 11-28.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: apontamentos para os Estudos de Currículo. *In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão [et al.] (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 67-87. (Didática e prática de ensino).

APÊNDICE A – ENTREVISTA NARRATIVA 01PEE

Pesquisadora: Bem, 01PEE, eu quero que você me conte um pouco assim de você, da sua história, de como você se tornou professora aqui na escola, quais as suas expectativas, os seus desafios.

01PEE: Bem, é, eu quando fui nomeada, eu queria muito, eu fiz um estágio de observação, aquele de observação na escola enquanto acadêmica né da Educação Especial, e aí eu gostei, e era bem próximo da minha casa, onde eu morava com meus pais aqui próximo. E eu gostei, né, uma escola grande né, que tinha duas classes especiais e tal, e eu disse assim “mas é ali que eu quero trabalhar”. E aí, quando fui nomeada, primeira coisa que eu busquei foi isso né, ver se tinha vaga. Tinha uma colega, uma minha vizinha nossa que era professora aqui de Artes, e eu perguntei, quando ela passou na frente lá da mãe, assim “Fulana, tem vaga lá na tua escola pra mim?”. Ela disse “Ué, eu fiquei sabendo que tão precisando de professor de Educação Artística pro currículo. Eu disse: “Ai, que legal, eu vou lá!”. Aí, vim aqui, conversei com o diretor, e ele disse assim “Mas queremos, tu te dispõe a”. “Mas claro que me disponho a dar aulas de Educação Artística para o primeiro, o segundo e o terceiro anos do Ensino Fundamental. Eu aceito qualquer coisa”. Porque depois eu sabia que ia ficar, porque tinha uma professora da Educação Especial que já estava prestes a se aposentar, e aí eu assumiria o lugar dela na classe especial, era tudo que eu queria né. E aí, inclusive, eu fui nomeada em outra escola e tal, e aí ele, nós fomos lá na Delegacia, na época chamada Delegacia de Educação, e aí nós conseguimos assim que ele me trouxesse pra cá, viemos pra cá pra escola. Aí eu comecei a dar aulas de Educação Artística pros primeiros, segundos e terceiros anos, eram nove turmas, em três de cada um deles. Bem louca, sai de uma turma entrava na outra, saía de uma turma entrava noutra, e os meus pais me ajudavam em casa né, era aquelas coisas, levava as coisas pra casa pra fazer, pra terminar porque eu não sabia, eu nunca tinha dado aula de Educação Artística, imagina! Ai eu tentava dar aquilo que era da época assim, do período, o que que as professoras estavam trabalhando né, quando, começava por ali, e aí trabalhava a questão da percepção também, os inícios, enfim, trabalhava tudo que é coisa dentro da área e que trabalhava a Arte junto né. E lembro assim que, na Páscoa, imagina, Páscoa era logo no início, fizemos aquela história, fizemos aquela história de trazer ovinhos pra pintar, fazer cestinha e coisa. E claro que não deu tempo de fazer tudo né na aula com os alunos, levava tudo pra casa. Eu e meus pais aquela sala lá em casa tudo cheia, rodeada, os meus pais tudo me ajudando a fazer, era divino, legal, muito legal. Fizemos um teatro, o meu marido debocha comigo até hoje, um teatro das crianças tudo com carinho de coelho e tal. Bom, aí, no final do ano também, fiz teatro com todas as turmas, cada série, fiz três teatros, cada série era um teatro, muito bonitos os teatros assim, eu achei lindo, foi assim muito legal, muito legal mesmo assim, todos participaram e tal. Enfim, todo este ano eu trabalhei com a Educação Artística. Entretanto, no meio do ano, como eu te disse, eu fui nomeada numa outra matrícula né, aí já no meio do ano eu comecei a trabalhar na turma desta professora, que ela tinha licença para tirar, ela saiu de licença, e eu fiquei atuando na turma dela, no turno da manhã daí. E, à tarde, eu trabalhava de professora de Educação Artística.

Pesquisadora: De manhã, era classe especial.

01PEE: Era classe especial, e à tarde, turma de Educação Artística. E eu estava fazendo Especialização. Imagina, né, como foi essa Especialização desse ano, né,

eu não consegui concluir ela no final do ano, por causa disso, trabalhava todos os dias né, e lógico consegui uma folga num turno né pra poder fazer a Especialização e tal, mas ela atrasou, e aí, então, eu conclui só no ano seguinte, em 94, né que eu não conclui com meu grupo e tudo, porque dei jeito de trabalharné, me atraquei a trabalhar né. E aí foi que, no ano seguinte, então, eu deixei a Educação Artística e trabalhei só com a Educação Especial. No turno da manhã, trabalhei na sala de recursos, não, no turno da tarde, sala de recursos, e no turno da manhã, classe especial. E começamos daí o processo de integração de alunos, na verdade, nós começamos em 93 já, eu e a outra colega, a PEE05, na época que trabalhava comigo, ela, nós começamos a integração, colocamos aluno aqui na escola, no segundo ano, ela trabalhava alfabetização e já tinha alfabetizado praticamente né, e aí colocou no segundo ano, e depois, no ano seguinte, nós colocamos uma outra menina numa escola municipal, porque deu o bafafá aquele aluno integrado aqui né. A gente tinha que sair correndo, e buscar, e ainda bem que eu estava aqui à tarde, ela também, nós duas trabalhávamos 40 horas dentro da escola, então, a gente estava aqui direto né, então, a gente socorria e tal, e resolvia essas questões. E eu comecei a trabalhar, então, com esses alunosné, que estavam sendo incluídos no outro turno e com os alunos que tinham dificuldades de aprendizagem na escola também. Esse foi o início de tudo né. E a gente foi indo, foi continuando, integrando o aluno, e depois veio a inclusão, então, se mudou né o foco, começamos a mudar o foco né, que a inclusão não era mais preparar o aluno, deixar o aluno em condições de que fosse possível ele ser integrado na classe, ele é que tinha que se organizar, e não a turma pra ele, aquela coisa toda, a integração. A inclusão, então, veio com essa outra visão, que o aluno, que era a turma que tinha que se preparar para receber o aluno. Só que a gente continua preparando esse aluno, até hoje, a gente continua preparando esse aluno, né. Embora não seja da mesma forma, mas a gente continua trabalhando esse aluno para que ele tenha melhores condições de ser bem aceito dentro da turma, de ser bem trabalhando dentro da turma também.

Pesquisadora: E qual o tipo de preparação, 01PPE, qual é o modo de preparação desses alunos que é diferente do anterior?

01PEE: É diferente no sentido assim que a gente não espera o aluno tá pronto ou alfabetizaro aluno para colocar. Antes a gente alfabetizava antes, tinha que alfabetizar antes de colocar ele lá, se não estava alfabetizado, não ia para a inclusão né, e foi o que aconteceu com esses alunos que eu tenho ainda hoje na classe especial. Eles não conseguiram se alfabetizar em tempo de ir pra classe regular, aí eles não foram. E aí, depois, quando veio a inclusão, a gente não colocou eles porque eles não se sentiram bem, não se sentem bem, não querem ir pra turma regular. Por quê? Porque a gente não vai colocar eles na idade certa, já teriam até saído da escola. Não quisemos colocar eles nesse processo da idade certa, porque os familiares não queriam, a gente não acreditava nessa inclusão, não acredita nessa inclusão, e nem mesmo eles queriam. Então, para quê fazer uma coisa, que a gente sabe, está fadada ao fracasso, né? Então, a gente continuou trabalhando dentro da classe especial com eles.

Pesquisadora: Que idade mais ou menos tem os alunos assim? Faixas etárias.

01PEE: É 18 a 26 anos. Esses grandes. Nós temos os menores também, nós temos, eu tenho alunos menores, mas já estão com a idade mais avançada. E tivemos o processo também, tem um aluno aqui, que ele saiu, que a gente acreditava que na época até era negativo para ele estar na classe especial porque tinha um aluno agressivo dentro da classe especial, e agredia ele. E, como eu estava falando, hoje ele está na classe especial novamente, mas ele foi incluído aos nove anos, mas ele

é pequenininho né, e aí aos nove anos a gente incluiu ele na pré-escola, porque ele, uma que a linguagem dele era bastante reduzida, e aí eu achava assim que ele iria se estimular com o grupo né das crianças, né, falantes e tal, a minha turma tinha pouca verbalização, a turma da classe especial, e outra que ele, a gente volta e meia mesmo a gente estando dentro da sala de aula, quando a gente via, ele era agredido por ele ser o pequenininho, tinha um que volta e meia dava uns tapas, batia, dava uma volta e pá, batia em alguém né, a gente tinha sempre que estar controlando, então eu disse não, vamos botar ele pra pré-escola. Aí, acertei tudo, conversei. Ah, foi pra pré-escola. Aí ele ficou dois anos na nossa pré-escola, a gente achou assim, a professora também achou que não tinha condições de passar ele pro primeiro aninho e tal, que ele poderia se desenvolver melhor se ficasse lá. Aí, fechou a classe especial no final desse segundo ano fechou a Educação Infantil aqui, e nem a mãe, nem as professoras queriam colocar ele no primeiro ano, eu disse, “Bom, então, a mãezinha vai ter que procurar outra escola”. Ela foi para uma outra escola, uma escola municipal, que foi quando passou a Educação Infantil sob responsabilidade das escolas municipais. Foi para uma escola municipal, fez o terceiro ano da Educação Infantil, depois, no ano seguinte, eles passaram, e daí a Prefeitura já estava com aquele processo de inclusão, que tinha que seguir, não podia, foi pro primeiro ano, ficou todo o ano no primeiro ano, mas não fazia absolutamente nada, disse que ficava brincando, sentando embaixo da mesa, a mãe tinha muitas queixas. Ela disse assim “Ai, eu não quero isso pro meu filho. Não quero isso”. E aí ela queria voltar pra cá, e a gente não queria aceitar porque ele, uma vez incluído, a gente não ia colocar ele novamente na classe especial e tal. Foi pro segundo ano o aluno, mas ela disse “Um absurdo”. E falava na escola e tudo, e não mudava e tal, foi até que a gente atendeu o pedido da mãe, e disse “Tá, então, volta pra cá”. Mas, a gente não incluiu ele no segundo ano, porque nós já tínhamos alunos incluídos, e a gente cuida. Nós também já estávamos nesse processo bem mais avançado aqui na escola de inclusão, e agente cuida muito o número de alunos que são incluídos na turma, né, a gente procura não ultrapassar de dois alunos, se há necessidade, temos três, claro, em um grupo reduzido de alunos. Para os anos iniciais é 20 alunos no máximo e nos anos finais 25. Procuramos, nos anos finais, não está sendo respeitado isso devido ao grande número de alunos que tem. Então, nós recebemos ele, e assim ele está ainda hoje aqui, porque, em função desse processo né, que o aluno assim ele avançou muito pouco, mas ele compreende bastante já hoje assim o que se fala, enfim, e que provavelmente nós vamos ter que incluir, vamos incluir ele novamente, ano que vem, faremos novamente esse processo de novo.

Pesquisadora: Por enquanto ele está na classe especial?

01PPE: Na classe especial, né. E que precisa de bastante atenção, certo? Pra desenvolver algum trabalho, alguma coisa assim, ele não consegue ficar tranquilo assim, sem tu dar uma ordem pra ele, se tu não ficar ao lado dele, fazendo, desenvolvendo atividade, ele não consegue fazer. Vai fazer outras coisas, vai mexer no computador, liga e desliga não corretamente, inclusive, aí ele acaba estragando, ele já estragou mais que uma CPU dos computadores porque, enfim, a gente não consegue ficar de olho em todos, né? É uma lástima isso, né? A gente poderia, a gentesabe que o aluno avançaria muito mais se tu tivesse condições de ficar ao lado dele, não protegendo, e sim estimulando, né, fazendo essa mediação que eles necessitam. Mas a gente não tem condições de fazer isso sempre, né. Tem todos os outros que precisam a mesma coisa.

Pesquisadora: Quanto alunos você tem, 01PEE?

01PEE: 13 alunos.

Pesquisadora: Na classe especial?

01PEE: Na classe especial. Na verdade, incluí um no ano passado, agora temos 12. Não recebi ninguém, estamos com 12 este ano. Bom, então, esse é o processo assim. Bom, a questão do aluno hoje, não mais o aluno passa pela classe especial, nem todo passa pela classe especial pra ser incluído, né. Ele vem direto já pro primeiro ano, e lá ele permanece. A gente busca, então, hoje monitores pra ficar, pra acompanhar o aluno, principalmente, o aluno autista que ele que é mais acessível a possibilidade de encontrar um monitor, de conseguir um monitor, a gente tem mais acessibilidade pra isso. Então, está acontecendo dessa forma, né, o nosso processo de inclusão, bastante grande, tanto que estamos com 54 alunos incluídos no ensino regular, desde o primeiro ano até o terceiro ano do Ensino Médio, nos três turnos, manhã, tarde e noite, temos alunos incluídos.

Pesquisadora: Como é que você se sente sendo educadora especial da escola?

01PEE: É 24 anos. Ah, eu me sinto, muito, muito bem, na maioria dos momentos aqui dentro da escola, embora, frustrante também alguns momentos assim que a gente vê que deveria já hoje de ser bem diferente, mas a gente está no caminho, é lento, e a gente assim, a cada momento, hoje não entra mais professores na escola assim dizendo “Ai, eu nunca trabalhei, eu não tô preparada, eu não posso trabalhar com esse aluno”. Até porque existe uma lei e eles têm conhecimento disso, então, eles não podem mais dizer isso, se eles não estão preparados, vão ter que então buscar o preparo pra isso. Mas, assim, é bonito de se ver assim a diferença de antes, a gente tinha que escolher com todos os dedos assim, conversar com os professores do ensino regular, dos anos iniciais lá. “Quem sabe, no ano que vem, tu pega um aluninho, é assim, assim, assim, dá uma força pra gente, pega na tua turma e tal”. Tinha que ser assim. Depois, não mais, a gente fazia conversa individual, a gente ia pra reunião e dizia “Olha, vai ter que ser incluído, tais e tais alunos serão incluídos, eles serão assim, assim, assim. Quem se disponibiliza para pegar?”. Era assim as reuniões né. Aí, assim, “Ai, eu não vou pegar, Deus o livre, eu não sei, eu não vou pegar, por favor! Eu saio da escola se tiver que pegar”. Tá, a gente respeitava a colega e também o aluno porque de nada adianta a gente forçar um colega a pegar, se depois a gente sabe que o aluno não vai ter proveito com aquele colega, né?”. Então, assim, aí depois que veio assim aquela tipo canetaço assim tem que aceitar e ponto final, se não, se a gente não aceitava vinha até pela justiça, o pai ia e vinha, vinha né com um mandado judicial que tinha que a escola aceitar e ponto final, né. Aí, então, as coisas começaram a não ficar sob a nossa responsabilidade, porque era muito nós. Nós éramos assim, “Lá vem aquela professora”, tipo assim, embora a gente sempre procurou respeitar os colegas, trabalhar o máximo possível, assim numa parceria com eles, assim né, mas sempre tinha aqueles professores que não podiam nem ver nós né, porque já vinha, não queria nem ser amigo porque justamente pra gente não pedir, né, era bem complicado. Aí depois passou essa fase porque daí, como era uma lei, não era culpa nossa mais, antes era a culpa era nossa porque tinha essas educadoras especiais dentro da escola, se não tivesse era muito melhor, né? Então, era assim né. E aí vai mudando tudo e hoje não mais somos vistas assim, não podemos mais ser vistas assim. Então, só que a gente vê assim alguns, como eu vou te dizer assim, o aluno não consegue se adaptar com o professor, tem professor assim que tu vê que o aluno não quer ir pra sala de aula, por quê? Porque existe a empatia, não adianta, existe alguns alunos ainda, alguns professores, com assim, oh, muito restrito isso, tenho prazer de disser isso, que é muito restrito isso, muito, tipo dois, três, dentro da

escola que fazem essa relação com o aluno. Mas têm, né? Mas ele diz que ele trata bem, ele faz igual, ele conversa, mas o aluno não quer conversar com ele, né. Então, assim, o que é que a gente pode fazer, né? Ir tentar levando, conversando, sugerindo, falando, enfim, é dessa forma. E aí a gente assim, pro próximo ano, a gente procura ver qual o aluno, daí a gente vê isso, qual o aluno que teria uma empatia com esse professor, já que o professor diz que ele aceita, não tem problema, ele né, então a gente procura ver qual o aluno que seria melhor, que seria né menos prejudicado com esse professor.

Pesquisadora: E, assim, 01PEE, qual é a sua relação, como educadora especial, com os outros professores? Como é que se dá o trabalho de vocês?

01PEE: Olha, é como eu disse né, hoje não mais somos vistas como “Ah, lá vem aquelas educadoras especiais!”, né. A gente consegue trabalhar com eles, a gente faz, fazemos reuniões, estamos no dia-a-dia conversando com eles né, e tem todo um período de adaptação no início do ano, inclusive eu nunca começo com a classe especial nas primeiras semanas, as duas primeiras semanas eu deixo pra, como eu estou todos os dias na escola, eu deixo pra dar suporte para os professores que recebem um aluno incluído, né. Então, a gente entra pra dentro da sala de aula, vê, analisa, avalia, né, tira da sala de aula para fazer uma avaliação se não tem condições de vir no outro turno, enfim, né, pra ver o que é que a gente pode fazer, se há necessidade de pedir um monitor para aquele aluno. E essa é toda essa função, e eu ainda tenho mais a função do transporte escolar também do nosso aluno.

Pesquisadora: Está na sua responsabilidade?

01PEE: É uma função da secretaria, mas, a secretaria, como é uma escola bastante grande nossa escola, eles têm muita coisa para fazer, e tem mais a questão dos alunos incluídos também né, que a gente tem que, que também é com a secretaria essa questão de vê e avisar, e correr. Então, assim, acabava que a gente. Porque eles têm o transporte desde o início e precisa ter esse transporte desde o início do ano letivo, então, eu fico como responsável porque a gente conhece, já sabe, fica vendo qual o aluno e corre atrás, né. Mais do que, no caso, o pessoal da secretaria né, pra que eles, esse trabalho, isso não impossibilite, porque depois pra incluir no transporte é muito difícil, depois que inicia o ano letivo, né. Então, tem que começar tudo antes, bastante cedo, tudo.

Pesquisadora: E você acaba se envolvendo com isso.

01PEE: Eu me envolvo. Aí, então. Aí, depois, eu fico o resto do ano também porque tem as planilhas, tudo, pra não ter maiores problemas assim, aí eu fico. Tenho essa causa junto.

Pesquisadora: E o envolvimento das famílias, 01PEE? Sua relação com a família dos alunos da Educação Especial. Como eles se envolvem?

01PEE: Da classe especial, eles são assim tipo uma família, de tão envolvidos que são, né. Porque eu sempre fiz um trabalho próximo aos pais, nunca, nunca, nunca, eu acredito assim que a família tem que estar junto e buscando trabalhar a afetividade junto à família também porque esses pais são muito carentes disso tudo, então, por mais que eles tenham uma relação, alguns têm mais e melhores relações sociais, eles são carentes dessa questão da afetividade né, então, assim a gente desenvolve esse trabalho, procura desenvolver esse trabalho né. Antes, bem mais, que era menor o número de alunos incluídos. Não passava de vinte e poucos alunos. E aí a gente fazia sempre atividades, juntava todos assim, fazíamos atividades extraclasse com esses alunos, e hoje a gente não consegue muito. Mas, assim, os meus alunos eu busco assim aproximar mais, os meus alunos do AEE eu

busco mais esta relação família, embora hoje em dia é mais difícil, né. Confesso que é mais difícil. Mas eu sempre dou um jeito de incluir um que outro nesse grupo todo das atividades extraclasse do tipo dia dos pais, dias das mães, páscoa, dia da criança, a gente sempre faz atividades extras, e busca incluir todos eles, a classe especial sempre, muito. Assim, final de ano, a gente tem há dez anos, esse ano vai ser o 11º ano que a gente faz uma viagem no final do ano, que inclusive já está hoje, ela está no calendário escolar, e nós vamos para a praia e lá nós ficamos quatro, cinco dias daí com os familiares, alunos, familiares, amigos, comunidade escolar, aberto aos professores do ensino regular, aos alunos do ensino regular, aberto a todos. O convite a todos. Quem quiser fazer parte desse grupo, quem quiser conhecer as realidades do nosso aluno, da família com necessidade especial está sempre aberto. Então, é uma forma de inclusão social, que eu acreditei assim, apostei, tinha um sonho né, e aí enquanto. Até que foi que um dia eu me encorajei, achei que era difícil isso, me encorajei, e fiz. E desde a primeira vez a gente foi todos os anos. Deu certo. 10 anos. 11º que nós vamos e pro mesmo lugar porque a gente foi tão bem acolhido, tão bem acolhido que a gente tem uma amizade com eles, o dono do hotel, as pessoas que trabalham no hotel onde a gente vai, que é na beira da praia. Magnífico assim. A empresa também, a empresa já faz, que nos leva, a empresa faz sete anos que nos leva, a mesma empresa. Então, assim, que é uma relação com os motoristas, a família dos motoristas da empresa, tudo, se fez assim. É uma amizade assim tanto que a gente faz festa a gente convida eles né, é uma assim, é, se tornou um grupo de amigos assim muito interessante. Pra tudo fazem festa. Eles volta e meia. E aí também se criou, a partir das mães, na semana, no mês da criança, começamos a fazer assim, porque eles eram grandes, e eles tinham vontade de brincar né e não existe nada pra adulto brincar e, aí, então, a gente pensou vamos fazer uma festa onde vai ter cama elástica, vai ter piscina de bolinha, vai ter coisas assim pra eles brincarem, e aí eles e as crianças que tiverem né. E aí a gente fez isso, e gostaram, e começaram a fazer essa festa. Aí hoje não mais os brinquedos. Hoje eles querem dançar, hoje é boate. Então, eles dão um dedo pra uma festa. Então, a gente volta e meia tem que estar fazendo festa porque eles querem dançar. Então, a gente se reúne e faz uma festa pra eles dançarem. Dança. Aí tem comes, lógico, a festa não pode ter só dança. Tem que comer, beber, reunir todo mundo.

Pesquisadora: 01PEE, a sua atuação como educadora especial acaba sendo bem além de classe especial ou sala de recursos na escola. E bem além da escola.

01PEE: Com certeza. Não fiquei só dentro da escola. Não fiquei. Sem dúvida alguma. Não era o trabalho que eu acreditava e eu me realizo totalmente como profissional, embora isso vá além do profissional da educação né, mas eu acredito nesse tipo de trabalho. Acho que é muito importante isso né, é muito mais positivo, é uma realização. Os alunos, assim, eles querem vir pra escola, não é assim uma coisa que eles vem obrigado, nenhum deles, eles vem por prazer, eles querem aula, e ficam tristes. Essas duas semanas que eu demoro pra iniciar. Eu gostaria de estar fazendo greve, vou te dizer. Gostaria de estar fazendo greve porque eu acho justa essa greve, esse processo todo. Não estou fazendo por causa dos meus alunos, porque as semanas iniciais eles não puderam vir, ficaram todo esse tempo em casa. Eles não têm o que fazer a não ser se encontrarem, se reunir entre eles, mas isso não pode ser sempre também né. E imagina quando estava no período para eles voltarem começou a greve, uma semana antes começou a greve. Mas como é que eu vou entrar em greve? E eles lá ansiosos para virem para a escola, não vieram para a escola ainda, tão loucos para virem pra escola. Toda hora ligando e

mandando mensagem, “Quando é que vai começar a aula, 01PEE? Quando é que vai começar a aula?”. E aí eu não fiz a greve por causa deles. Pra poder eles terem atendimento, terem onde ir, que é a escola. Então, e assim eu te digo assim. Por que eu me realizo e vou me realizar mais ainda, estou na beira de sair. E eu estou com os alunos em processo, mesmo aquele que não está alfabetizando, como eu tenho o nosso aluno mais velho que está aqui, inclusive, ele vai fazer aniversário agora quarta-feira, e nós não vamos ficar na sala de aula, nós vamos na casa dele, na festa do aniversário dele, à tarde. Ele não está se alfabetizando, mas ele faz muito mais do que ele fazia antes, e sente um prazer enorme assim de vir pra escola também. Antes ele não gostava de vir pra escola, hoje ele quer vir pra escola todo dia. E como ele estava sendo antes assim. Eu tenho uma aluna de 24 anos que ela está no processo, literalmente, no processo de alfabetização, ela está lendo silabicamente aos 24 anos. E se tu perguntares pra ela, “O que tu quer da escola?”, ela quer aprender a ler e a escrever.

Pesquisadora: E ela está na classe especial?

01PEE: Está na classe especial, não tem como incluir mais essa aluna. Não dá pra incluir ela, é fora da realidade. E antes não dava também né. E assim, eu pretendo assim, meu sonho de consumo é que essa classe não feche antes de eu conseguir alfabetizar ela.

Pesquisadora: Vocês estão sofrendo pressão do governo para fechamento?

01PEE: Do governo pra fechar a classe né. Em função da idade que a escolarização vai até os 17 anos a obrigatoriedade de escolarização. Então, o que é que estão fazendo esses alunos aqui que não tem? Só que ela não se alfabetizou, ela não conseguiu até os 17. E ela estava muito longe nos 17 anos ainda. E hoje ela está bem mais próxima disso. Está praticamente alfabetizada. Então, se não fosse esse trabalho, e todo esse trabalho social também, eu atribuo bastante isso ao trabalho social também. Estando em sala essa menina não teria.

Pesquisadora: Hoje, é o seu maior desafio na escola?

01PEE: É o meu maior desafio esse. Claro, que o aluno incluído também né. Eu tenho um aluno incluído que tá no 4º ano e que não está alfabetizado ainda. Mas, esse é o processo da inclusão né. A gente trabalha com ele no AEE até duas horas por semana né, de um a dois dias né, mas e por que assim que o aluno não está, essa aluna não está? Porque nosso trabalho não é só aqui dentro, como eu disse, quarta-feira nós não estaremos aqui. Hoje, à tarde, nós vamos vim com outro objetivo também, né, então é essa entrevista, o foco é essa questão numa entrevista que estamos dando, foto, pra Nova Escola, então a gente não prima só pela aprendizagem, não é só esse nosso objetivo, é que ele sinta prazer de estar estudando, de estar convivendo com os seus pares. E nós temos uma realidade assim de inclusão também de que, por exemplo, no ano passado, tinha um aluno no 5º ano que foi aluno da classe especial, mas há muito tempo, e ele está no 5º ano, e ele não queria mais saber de ir pra sala de aula, não ia pra sala de aula. Ele é autista e, chegando na sala de aula, ele surtava. E qual é o único lugar que ele queria vir, que ele se sentia bem, completamente inteirado e incluído? Na classe especial. Ele era meu aluno no AEE. Então, pra que esse aluno não deixasse de vir pra escola, a gente conseguiu um monitor, mesmo com monitor, ele não ia pra sala de aula, o que é que acontecia, ele vinha pra classe especial. É legal? Não é legal? Legal, não tá dentro da legalidade, ele tá matriculado no 5º ano, mas o que nós podemos fazer se o aluno surtava lá dentro da sala de aula? Tu quer o bem do aluno, tu quer que o aluno seja incluído, ou que ele seja forçado a participar da escola, a vir pra escola? Não queria nem sair de casa. Se tu falava que era pra ir pra

sala de aula, não queria sair de casa. Agora, se era pra vim pra turma da 01PEE, ele queria vir. Então, é uma realidade que a gente tem que considerar, não dá, um aluno que a vida inteira estudou, progrediu, avançou, esse sim está alfabetizado, esse sim, ele escreve, ele lê, né, assim, o processo de alfabetização, lógico, as dificuldades ortográficas ainda permanecem, mas nós podemos considerar como um aluno alfabetizado. Aí o que é que aconteceu? Então, aí, esse ano, a gente começou o ano diferente, ele foi pro 6º ano, né, passou pro 6º ano, ele está vindo, está indo na sala de aula. Qual foi o estímulo dele? Eram vários professores, ia trocar, é uma mudança, era diferente. Só que ele não consegue desenvolver uma atividade de Matemática dum 6º ano. Em hipótese alguma. Tem que ser completamente flexibilizado este conteúdo pra ele. Ele está no processo de adição, subtração ainda. Bem básico. Então, a inclusão funciona desse jeito. A gente tem que, necessariamente, respeitar a condição de cada aluno. Hoje, ele não surta dentro da sala de aula, tá lá dentro da sala de aula, fica toda a tarde dentro da sala de aula, mas porque iniciou um processo, algo que estimulou ele, não mais lá né na mesma turma, enfim, cada caso é um caso, basta a gente, eu me canso de dizer isso, e acredito eternamente que 50% do aprendizado de nossas crianças se atribui a afetividade. Eles têm que estar gostando, ele tem que se sentirem bem, e o que faz esse gostar e se sentir bem é a afetividade. É o acolhimento tanto do professor quanto dos colegas. Então, é uma referência assim né, aqui é uma referência, ainda a classe especial é uma referência pra muitos deles. Nós temos um aluno que nunca participou da classe especial, ele é cego, aqui na nossa escola ele tá no 6º ano também agora, e ele está aqui na escola acredito desde o 3º ano, não acho que é o segundo ano dele, ele veio pra cá, e ele até o ano passado, esse ano, como eu digo, 6º ano é uma coisa diferente, nova, é que ele não está vindo, mas até o ano passado ele tinha que vir todo dia visitar a 01PEE. Então, ele vinha pro banheiro aqui, e empurrava a porta. Tinha que vir visitar a turma da 01PEE. Ele vinha aqui na turma, dava um “Oi”, ficava um pouquinho, e ia pro banheiro, e ia pra aula. Todo dia ele fazia isso. Todo dia. Era uma referência dele né. E aqui ele cumprimentava todos os colegas, lá ele se dava com todos os colegas dele também, mas aqui ele cumprimentava todos os colegas, mexia no som que tinha ali, ele gostava muito de mexer no som, na fita que rodeava, então, ele ligava o som e botava o dedo na fita, brincava com o brinquedo que ele doou, uma direção, e ficava um pouco aqui, daí a monitora dele, porque ele tem uma monitora né, convidava ele “Agora podemos ir C?”, “Dá”, ou, às vezes, ele queria mais um pouquinho, e ela ficava. “Podemos ir?”, “Podemos”. “Tchau, C!”, “Tchau, C!”. Ele já venho dar uma oficina junto com o monitor aqui. Ah, outras coisas, esse tipo de coisa acontece muito na sua turma. Uma oficina de confecção de bolachas. Aí os alunos aprenderam a fazer bolacha, e dois deles, a J, uma delas, ajudou a mãe pra fazer em casa pra vender bolacha, e que o C aprendeu numa, ele participou dum projeto.

Pesquisadora: Quem são os oficinairos? Eles mesmos ou vem gente de fora, 01PEE?

01PEE: Não. Alguém de fora. A gente convida alguém de fora tá, no caso, a 03PEE é uma que já vem fazer oficina de chocolate conosco, no período de Páscoa, fizemos oficina de chocolate, o C venho o ano passado ensinar bolacha, não no ano retrasado, ano retrasado ele venho pra ensinar. E aí nós fizemos, a turma fez, no final do ano uma bolachinha pra cada aluno da escola dos anos iniciais. Empacotamos tudo, fizemos, pra dar pra cada aluno a pedido da escola. Depois que nós aprendemos, demos um saquinho pra cada setor da escola, de bolachinha, que eles confeccionaram, adoraram a bolachinha, e nos encomendaram uma bolachinha

pra que nós fizéssemos, nós tínhamos a responsabilidade de fazer a bolachinha pra darmos pra cada aluno no final do ano. E fizemos em forma de estrelinha as bolachas pra entregar pros alunos no final do ano. Então, assim, eles se sentiram extremamente realizados, valorizados com isso, de que eles aprenderam com o C fazer bolacha, que é o aluno cego, que ele participa disso que eu tava falando, de um projeto lá de Caxias que é oficina também que é pra aluno cego, e eles aprenderam lá e trouxeram pra nós essa informação, o C, inclusive, fez em casa para vender, ele com a monitora fizeram em casa, e vendeu na rua próximo da casa dela, saíram vender, ficou feliz da vida, realizado também, e nós fizemos também, e aí demos, e aí ano passado nós fizemos também pra eles novamente, daí fizemos pra eles, um dia quiseram fazer, daí trouxeram o forno aqui pra dentro, fizemos tudo aqui dentro, todos com touquinha, temos o registro de tudo deles fazendo. Então, assim, não é só a aprendizagem do processo de alfabetização, é a alfabetização como cidadão, né, não só da escrita, da leitura, uma leitura de todo, de tudo, uma leitura social, um aprendizado social que a gente busca né, com autonomia também, então, assim que a gente vai, a gente vai no cinema, a gente faz, tudo que a gente pensa que pode ser feito, a gente busca fazer. Vamos na festa de casa de festa, nós temos uma casa de festa que, no ano da Páscoa, ela quis que nós fizéssemos aí, através de uma amiga, da M, que é do CPM, hoje presidente do CPM, que também eu faço parte do CPM hoje da escola, a gente foi já duas vezes fazer a festa na casa de festa. Nós fomos na Páscoa, fomos outra vez no mês da criança, e, outra vez, no ano passado, fomos na Páscoa. E lá a gente leva lanche né, e lá a gente passa a tarde brincando, fazendo aquilo que eles não conseguem fazer em outros lugares, e que eles têm também de criança. Eles são adultos, mas eles também têm desejos de criança né. Que, muitas vezes, quando da infância não puderam fazer porque eram rejeitados nos lugares que iam. Hoje não, hoje nós vamos. E, se somos rejeitados, e, de alguma forma, não podemos nos sentir bem junto com os outros, a gente faz só nós algumas coisas né, enfim, nós vamos sempre, sempre estamos colocando assim, estamos nos colocando junto aos outros, e assim, eu faço parte disso. Enfim, esse é o trabalho.

Pesquisadora: Ótimo. É sempre bom te ouvir.

01PEE: E contamos assim com bastante com ajuda da Universidade, tu és fruto disso também, com os estagiários. A gente conta muito. E eu fiquei muito feliz que nesses dez anos que eu fui pra praia com meus alunos nunca tinha levado, nenhum nunca, nenhum estagiário pode ir, e, como eu disse, é aberto a todos, é importante esse aprendizado. E este ano levei uma estagiária, minha estagiária, ela foi, ela quis ir, levou os dois netos dela, netos, ela foi e levou os dois netos. E esse ano ela já tá inscrita na viagem novamente pra ir né. Já tá inscrita, já tem gente inscrita, já tem gente pagando a viagem, tudo certo, nós cada ano, assim, não tem, tem gente voltando e já querendo se inscrever. Eu digo “Não, a partir de março, bota o nome a partir de março”, e aí já tem lista da viagem. E nós começamos com um ônibus, detalhe, hoje nós estamos com três ônibus lotados. Vamos com três ônibus. E pra isso conto com amigos, um ônibus é a mãe, a M, que se responsabiliza, é uma mãe da escola que não tem aluno incluído, que se tornou amiga nossa, tem as duas filhas dentro da escola, se tornou amiga nossa a ponto de, hoje ela é presidente do CPM, de ir conosco pra praia, e hoje de ser responsável, já dois anos é responsável, por um ônibus. E outro ônibus é um ex estagiário meu também, que se tornou tão amigo que ele está sempre junto conosco. É profissional, professor da área da Educação Especial, e está sempre junto conosco. E vai ele também. E, assim, qual é o objetivo desta viagem? Três objetivos básicos né, um geral, que é a inclusão

social do nosso aluno né e familiar dentro da comunidade escolar e no convívio social. Os objetivos específicos, primeiro, é estabelecer trocas entre eles mesmos, entre os familiares mesmo, pra que eles observem, vejam as dificuldades que não são só suas, os problemas seus, que o seu problema não é maior do que o do outro, porque é o momento de se ver isso, de se conviver com isso né. Outro objetivo é que a comunidade escolar tenha possibilidades de ir junto num lazer enxergar a dificuldade do, olhar o nosso aluno incluído com outros olhos, pra enxergar as possibilidades e as dificuldades deles, dos alunos, e de cada familiar. Que mesmo no momento que é só de lazer, que não teriam o que fazer, não tem o que fazer, porque a alimentação é tudo incluída, é num hotel que a gente vai, eles têm dificuldades, ainda lá eles têm dificuldades com o seu filho, muitos deles têm dificuldades com os filhos, então, assim, é importante que eles vejam isso pra eles repensarem suas ações né junto a esse aluno. E uma que foi a primeira minha né, meu objetivo no caso, era oportunizar a eles um lazer, pro nosso aluno especial e aos familiares dele, um lazer que muitos deles nunca tinham tido, que é ir pra praia, e, além de ir pra praia, ir pra praia num hotel onde tivessem mordomias, coisas que eles não têm nunca, eles estão 24 horas lutando dentro das suas necessidades, 24 horas lutando. As pessoas não têm essa realidade, eles não têm a noção do que é, ficar 24 horas lutando o tempo inteiro. E eles não têm férias nunca. Então, essas são as férias deles. Então, assim, sempre, todo ano, vai alguém que nunca foi pra praia, que não tem a oportunidade de ir, que nunca tinha tido, todo ano a gente leva alguém que nunca foi. E pessoas de fora que nunca foram também sabe, pessoas que não têm deficiente na família acabam indo devido as condições que a gente proporciona porque é muito acessível os valores assim, tanto do hotel, quanto da viagem assim, e lá tem a programação. Cada dia tem uma coisa pra fazer. Não é simplesmente ir, e quem vai nessa viagem, não vai ninguém nessa viagem se não é pra estar junto conosco, eu não permito isso, eu digo pra pessoa, se alguém quer convidar um amigo pra ir, eu digo, se o amigo é parceiro, o amigo quer ir e, se dispõe a estar junto conosco o tempo todo, pode ir. Agora, se é um amigo pra ir, fazer passeio, turismo, aproveitar o momento.

Pesquisadora: Não é o propósito.

01PEE: Não é a proposta. Se é pra ir assim, esquece. Existe uma norma pra essa viagem. Essa é a norma. E mala também não pode ir, sabe? Pessoa mala que reclama de tudo. Essa não vai, essa não pode ir, tem que saber tolerar, não vai. Se vai e a gente descobre que é mala, "Tu não vai por isso na próxima". Não é o caso, a gente não tem. Nós tivemos na verdade uma, mas a pessoa mesmo se sentiu, se percebeu que não funciona assim, e tinha aluno especial, tinha filho especial, não era da nossa turma, tinha um filho especial. O momento aqui é pra isso. Não pode. E, assim, então, nós temos assim, com muita alegria assim, muitos professores que vão, e o ano passado nós conseguimos que um membro da Direção, uma vice-diretora, fosse, foi, Supervisão foi, alunos do ensino regular foram, professores do ensino regular, assim, a gente tem, todos os anos vai algum, algum que outro professor vai né, e o ano passado tivemos mais que foram, até a Direção foi também né. Enfim, é muito bom.

Pesquisadora: Que ótimo! Eu não sei se você quer falar mais alguma coisa que te vem à memória, pra mim, assim o seu relato foi de extrema importância, porque só de ouvir, 01PEE, você nesse lugar de Educação Especial mesmo, sabe? De valorizar a sua trajetória aqui dentro, de você nos contar essa trajetória de Educação Especial, não de outra coisa, para mim isso é extremamente importante. Tinha horas que eu chegava a me arrepiar assim.

O1PEE: Eu já fui na Universidade, assim né, eu vou pras bancas das meninas da Educação Especial, e já fui falar também sobre o processo de inclusão da nossa escola também em turmas e tal já fui convidada a fazer relatos também né, mas eu sempre coloco esse trabalho extra que eu acredito né, sempre coloco assim, que eu acho muito importante. Vejo que tem colegas que não fazem né esse tipo de trabalho dentro da nossa própria escola, e vejo também que eu encontro parceria dentro da escola também de colegas também né. Por exemplo, a colega que veio aqui é parceira em tudo né, ela sempre vai comigo, sempre vai comigo né, não como professora, até ela já foi como professora, a gente já levou alunos sem os pais, os pais não tinham condições de ir nem nas condições que vai, né, porque o nosso aluno não paga né hotel, não paga alimentação, não paga nada, é uma cortesia do hotel, eles não pagam, eles só pagam a passagem pra ir, o nosso aluno especial, então, daí teve pais assim que não tinham condições de ir nem, porque daí o responsável tem que ir e pagar. Aí o que é que a gente fez. Eu já levei mais que um aluno assim extremamente carente né, e que daí a gente se responsabilizou por eles. E aí a gente ficava, a colega ficava num quarto conjugado pra que eles ficassem. Porque minha família toda vai, né. Sempre foram, desde a primeira vez, né. Meu marido, meus filhos, meus pais vão junto. Sempre, sempre vão. E lá a gente faz, a gente faz, tem três momentos assim né. Um que a gente ia sempre pra Torres pra fazer um passeio, uma tarde em Torres, hoje não vamos mais, já fazem três anos que não vamos mais pra Torres porque dificultou. A Lei Municipal de que um ônibus de turismo não pode ficar dentro dos pontos turísticos, tem que levar as pessoas e sair, e o nosso grupo não pode com isso, nós vamos nos pontos turísticos, ficamos um pouquinho, o ônibus tem que tá ali pra nos pegar, assim que der algum problema, nós temos que entrar no ônibus e sair. Ou, tão cansados, vamos sair já daqui. Então, não podemos ficar esperando, e o ônibus daqui que vá até o local, que podia voltar, não dá, não dava tempo. Então, a gente parou. Mas, logo, procuramos um outro lugar pra ir. Não dava pra ir pra ficar só na praia. Então, fomos pros parques, Marina Park e Acqua Lokos, então, esse já é o terceiro ano que a gente vai, agora vai ser o quarto que a gente vai, ou pro Marina ou pro Acqua Lokos passar a tarde né, e, mas tudo assim com valores irrisórios, nada, nada, nada dentro da realidade normal assim, a gente consegue. E fazemos um amigo secreto, que é preciso acontecer esse amigo secreto que é onde todos se conhecem, então, a gente começa depois da janta e vai até a meia-noite fazendo esse amigo secreto, todos tem que se apresentar e dar o seu presente. Lógico, não é obrigado, ninguém obriga ninguém, mas se eu te disser assim que 95% das pessoas participam desse amigo secreto. Essa é a realidade. Sempre. Sempre, sempre, sempre. E a outra questão é o baile. Existe uma noite do baile, baile de carnaval que a gente faz, então, tem jogo de luz, tem tudo no baile de Carnaval.

Pesquisadora: Isso nessa viagem?

O1PEE: Nesta viagem, então, tem o amigo secreto, tem o passeio pro Park, e tem o baile. E o resto é o que cada um quer fazer né. Vai pra praia, volta. Vai pra praia, volta, dorme, faz folia de noite, tem sala de jogos, fica tudo brincando, jogando, tomando chimarrão até tarde. E, assim, é uma harmonia assim, uma coisa maravilhosa.

Pesquisadora: Uma pertença.

O1PEE: Muito bom, muito bom! O dono do hotel disponibiliza o hotel pra nós assim, e aí, a partir disso, ele levou pra cidade dele, que é de Caxias, ele levou a ideia e a APAE de Caxias e de um outro lugar próximo começou a ir no mesmo período

nosso. Lógico, eles ficam só final de semana, nós vamos antes, eles só ficam sábado e domingo.

Pesquisadora: E vocês se encontram lá?

01PEE: Sim. Ele começou a marcar no mesmo dia pra eles daí, então, eles perguntam sempre qual é o dia que nós vamos. E nós temos uma data fixa, né. É sempre o feriado de oito de dezembro está incluído nessa viagem. Então, a gente joga com o final de semana e o feriado. Mas não chega pra nós só esses. Agora, por exemplo, é sexta, sábado e domingo. Sexta-feira é o feriado, sábado e domingo. Não chega isso. A gente começou com três dias, assim, né, a gente foi na quinta-feira de noite, saímos, e daí chega lá de manhã cedo, e ficou sexta, sábado e domingo. Bom, mas também foi só a primeira vez assim. Depois não deu mais pra fazer assim. Aí fomos quatro, depois cinco, depois seis. Seis a gente concluiu que é demais.

Pesquisadora: Então, vocês ficaram no cinco?

01PEE: Ficamos no cinco. Seis é demais, a tolerância de alguns alunos é demais. Alguns. Então, pra que não fique assim, então são cinco. Aí, agora, a gente sempre faz com cinco. Aí as pessoas que vão, tem pais que tiram férias do seu trabalho nesse período por causa de dois dias, que é durante a semana, que eles têm que sair, como as férias deles são essas, eles tiram as férias nesse período, né, pra poder ir com a gente. Então, esse ano nós vamos na terça-feira de noite, a gente sai daqui à meia-noite, chega lá às seis e meia da manhã, às sete horas, aí fica quarta, quinta, sexta, sábado e domingo. Todo dia. A gente sai de lá de tardezinha, e chega aqui meia noite uma hora. Também. Não pode perder tempo. Não dá pra gastar tempo.

APÊNDICE B – ENTREVISTA NARRATIVA 02PEE

Pesquisadora: Assim, 02PEE, eu gostaria que você comentasse um pouco sobre sua história, de como você se tornou professora desta escola ou de outras instituições escolares, e contasse os seus desafios, as suas expectativas. Fica bem à vontade.

02PEE: É, eu fui me tornando professora, aos poucos na minha vivência né, nas minhas experiências. Acredito que agora eu já me sinto bem professora, mas é uma construção, porque tem todo aquele início de carreira que a gente está mais inexperiente, que tudo é uma descoberta, mas eu sempre fui muito, eu gostava dos desafios, sempre gostei muito dos desafios. E me fascinava muito por autistas, né. Então, eu iniciei trabalhando bastante focando com autistas né, no estágio, nas experiências que eu tive em outras escolas, e também trabalhava também, por outro lado, também trabalhava com dificuldade de aprendizagem. E, como a gente queria ter currículo e melhorar o currículo, eu e a colega, a gente ia nas escolas, nas escolas de periferia, e se oferecia pra trabalhar de monitora. Então, a gente adquiriu muita experiência, assim, trabalhando com vários casos, não, muitas dificuldades de aprendizagem, casos que também tu identificava que não era só dificuldade de aprendizagem, que tinha que fazer uma avaliação diagnóstica, pra ir mais a fundo pra investigar. Então, foi sempre assim, entrando em projetos, tendo experiência, criando experiências, que isso nos deram a segurança, nos fortaleceram pra quando a gente assumisse essa profissão conseguisse dar né conta do recado. E acho que foi uma construção, aos pouquinhos, e eu me lembro que, como eu era muito imatura, e vejo isso, e aprendi isso com a minha experiência de mãe também que o meu menino depois teve diagnóstico de hiperatividade, TDAH, e eu me vi no meu filho, porque eu não sabia de que é que era essa minha imaturidade tão grande que eu tinha durante a graduação, assim né, essa dificuldade de focar. E eu fui descobrindo, através do meu filho, que eu deveria ter tido esse diagnóstico né na infância, mas naquela época não tinha essa, a gente era muito mais disciplinados, eu acho, e menina né, então, acabei, mas eu sinto que eu tenho o déficit de atenção até hoje assim. Mas, eu vou, acabo às vezes fujo um pouco do foco né até nos meus estudos, na época que eu tive que seguir estudando, depois que eu vi, que eu tive essa experiência na minha família que eu vi que, realmente, herdou de mim, que tem esse viés da hereditariedade né. Então, a minha experiência foi construída mesmo. Na verdade, no início, a Educação Especial, quando eu fui estudar pra fazer o vestibular, a Educação Especial, ela tinha um viés meio clínico naquela época. E isso também me interessava. Eu acho que me interessava, na época que eu fiz vestibular, me interessava mais o lado clínico do que o pedagógico, porque a minha mãe era professora, então, professor, a gente acabava “Ah, mas ela trabalha demais”, aquela coisa, tu não tem tempo, a gente acaba tentando fugir um pouco dessa realidade, mas não adianta, é essa a realidade. E daí, depois, durante o Curso, embora eu fosse muito desse viés do clínico, ele foi seguindo o pedagógico mesmo. A gente cai na real que é, e daí eu fui me encontrando com o pedagógico. Perdi aquele medo né do pedagógico e fui me encontrando no pedagógico. Por isso, eu digo, foi uma construção, porque no início, quando eu entrei no Curso, eu imaginava mais o lado clínico, depois que eu fui aprendendo mais o lado pedagógico.

Pesquisadora: E logo que você saiu do Curso, você ingressou no mercado, assim, como educadora especial?

02PEE: Ingressei é. Eu fiz concurso nessa cidade lá de Jaguari e, quando foi a formatura, eu já sabia, que eu tinha sido chamada.

Pesquisadora: E lá você trabalhava com classe especial, com sala de recursos?

02PEE: Lá era um escola especial. Eu trabalhei, acho que em vários, assim, em várias oficinas. Eles trabalhavam muito por oficinas, oficinas pedagógicas, oficina de trabalhos manuais, eu passei eu acho que por quase todas.

Pesquisadora: Era APAE, né?

02PEE: Era APAE. Até fiz o lado de Coordenação Pedagógica. Até o penúltimo ano que eu fique lá, porque lá era meio cargo indicado, até Direção eu acabei assumindo por um tempo, mas eu dizia que não era o meu forte, que era só por um tempo, porque lá o diretor trabalhava junto com o presidente da APAE. Era assim né. E daí eu tinha muito medo, porque era uma parte que eu não entendia, e tinha que mexer com o financeiro também, não era pra mim, não era pra minha área isso. E daí a sorte que eles conseguiram outra pessoa. E eu passei também, daí não podia, tinha que assumir, tinha que ter 40 horas lá. Nessa época, eu passei no concurso do Estado, e daí comecei no Estado, daí eu fiquei só com 20 lá e 20 no Estado aqui em Santa Maria. Eu dividia a semana.

Pesquisadora: E agora você está com 40 aqui ou não?

02PEE: Agora eu tô 40 aqui.

Pesquisadora: Com Educação Especial?

02PEE: Com Educação Especial. É, e daí depois, na época do Mestrado, eu também tive outra vivência no Ensino Superior, porque daí eu assumi, eu tinha Jaguari, tinha Santa Maria, tinha Jaguari, a APAE de Jaguari, tinha Santa Maria, o Estado, daí eu assumi uma disciplina na URCamp em Alegrete, fiz um percurso assim maior. E daí eu viajava muito, não parava, olha, uma loucura, mas dava conta, até hoje, agora com mais idade, eu nem sei com é que eu dava conta, mas dava conta. Dava conta. E eram realidades, assim, bem distintas, acho que realidades que me favoreciam muito, porque daí eu tinha muita vivência, e me favoreciam muito na hora de dar aula também, de passar experiência, de compartilhar. Então, eu acho que foram boas as experiências.

Pesquisadora: E, quando você chegou aqui na escola assim, o que você observou, o que você sentiu aqui como educadora especial?

02PEE: É, no início, eu tinha um pouco de receio porque eu saia de escolas onde eu era a educadora especial, e eu me organizava dentro daquele espaço com a Coordenação e toda a Equipe Diretiva. Aqui já tem, já tinha todo aquele grupo formado né, mas assim tranquilo, eu gostei muito, eu gosto de trabalhar aqui, é muito organizado, e a coisa rende muito. Os professores eles trabalham junto com a gente, eles entendem né, eles buscam conhecer.

Pesquisadora: Os professores das salas comuns?

02PEE: Os professores das salas comuns. Eles são, aceitam bastante. E isso a gente vê, de uma escola pra outra tem uma diferença né, então, aqui foi muito bom, é muito bom.

Pesquisadora: E você chega a atender o aluno na sala de recursos e depois você vai fazer algum apoio na sala.

02PEE: Apoio na sala é, porque eu tenho alunos do turno inverso que vem aqui, e alunos que não tem como, e a gente não tem como fora né, a gente não tem como fazer, e a gente acaba fazendo. Porque tem os que acabam não conseguindo ficar o tempo total na sala de aula, eles acabam me procurando, sabem os dias que eu venho, então, acabam me procurando.

Pesquisadora: Para você assumir eles na sala de recursos?

02PEE: Na sala de recursos.

Pesquisadora: Mas, assim, os professores são parceiros?

02PEE: Muito, muito. Todos eles acabam, assim, pegam bem o trabalho da escola né, essa questão da inclusão.

Pesquisadora: E você trabalha com as turmas que são maiores, maiores que eu digo, assim, em termos de escolaridade, é Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio?

02PEE: Não, esse ano eu não tenho nenhum do Ensino Médio. Quando eu assumi, na licença de maternidade dessa minha colega, eu assumi as turmas dela, ela tinha bastante turmas no Ensino Médio. Mas, esse ano não. O ano passado, então, eu não peguei, ano passado eu fiquei bem, eu não sei como que ficou meu horário assim, não que a gente escolha, acabou ficando, fechando assim. Eu fiquei com séries iniciais e EJA.

Pesquisadora: O EJA que funciona noturno?

02PEE: O EJA funciona noturno.

Pesquisadora: Que é o que você faz hoje, séries iniciais e EJA?

02PEE: Séries iniciais e EJA. Esse semestre mudou um pouco, eu peguei alunos que já tão no sexto, que já tão no oitavo, e mais os do EJA. Tu vê que eles estão progredindo, estão indo, e a gente vai acompanhando eles.

Pesquisadora: A sua organização, assim, é basicamente a mesma com eles? Como é que funciona na sala de recursos, só para que eu entenda o seu trabalho.

02PEE: É basicamente, assim, como eu tenho 20 horas, eu atendo uma manhã, duas tardes, uma noite oficial que fecharia os quatro turnos, e uma outra noite que seria planejamento, que é assim, não necessariamente tem que estar presente, mas como eu acabo às vezes não conseguindo vir das oito as nove, eu acabo vindo na quinta de noite também, faço uma hora, uma hora e pouco, até de repente eu faço mais, e acabo conseguindo fechar daí os turnos assim.

Pesquisadora: E quando você planeja, você consegue planejar junto com o professor da sala de aula, assim você interage para saber o que ele está trabalhando?

02PEE: Eu consigo assim, não em todas as reuniões, eu não consigo ir junto com eles né, então, a gente tem muita conversa assim de entrada de sala de aula, de entregar o aluno.

Pesquisadora: E vocês têm reuniões formais também?

02PEE: Temos reuniões formais que daí é com eles, daí a gente participa das reuniões das séries iniciais, e eu a da EJA eu planejo direto com a professora da noite né, e agora eu vou ter essa experiência com as outras séries, que daí eu estou pegando os professores assim no corredor, na sala de aula, às vezes, quando é uma reunião geral, daí eu converso com eles, é como eu consigo daí me comunicar. E a gente vai fazer, faz reuniões gerais, e tem uma outra reunião geral também, que está sendo organizada até com fotos dos alunos, tudo, para os professores reconhecerem eles dentro da sala de aula, mas assim os meus alunos eu procuro falar com todos os professores, explicar como é que é o trabalho com eles, a que nível eles estão, como é que pode ser oferecidas atividades pra eles, então, tem essa troca assim, eles me perguntam também, eles são bem curiosos também pra saber sobre os casos.

Pesquisadora: Você sente vontade deles de interagir para saber a situação dos alunos?

02PEE: Na maioria, eles têm. E, claro, tem uns professores que eles perguntam, mas eles já têm o planejamento deles, e eles vão focar no planejamento deles.

Pesquisadora: E você faz a adaptação?

02PEE: Daí eu faço as adaptações no nível dos alunos. Daí eu sempre tenho material pra levar nas salas, ou então eu deixo com a professora, o ano passado eu deixava com as professoras dos meus alunos. E até, como eu tenho alguns que lá pela metade do ano já perderam a metade dos materiais, estão enlouquecidos, daí eu deixo um kit, eu peço aqui, a escola consegue organizar um kit pra mim de material e eu deixo com a professora, pra professora poder gerenciar eles também, e aí vai oferecendo de acordo com a necessidade né. E facilita bastante.

Pesquisadora: E, no EJA, você tem alunos de inclusão?

02PEE: No EJA, eu descobri que eu faço uma docência compartilhada. Sim, eu descobri com a estagiária que eu tive no ano passado, e ela me convidou para o TCC dela, que era sobre isso. Eu disse “Ah, que legal. Eu já fazia e não sabia”.

Pesquisadora: Você trabalha junto com a professora?

02PEE: É. Com a professora. A gente planeja juntos, planejamos os filmes, as atividades, coisas que todos participam né, não só os meus, os outros estão ali.

Pesquisadora: E quantos têm de inclusão no EJA?

02PEE: Tínhamos quatro. Agora esse ano que quase fechou, que estavam fechando várias salas de EJA né. E a nossa tinha sido fechada. A gente que correu atrás agora nas férias, e conseguimos reverter essa situação. Eu e a professora do EJA, mais uma mãe duma aluna, fomos ir atrás né, de ver, de correr atrás do prejuízo, e receber as orientações lá. Só não fechou, a gente teve sorte que não fechou, porque já funcionava a escola de noite né, tem a sala, tem a professora, tem a estrutura, então, eles disseram: “Não, vamos dar uma chance pra vocês se vocês conseguirem mais alunos”.

Pesquisadora: E vocês têm quantos alunos hoje? Quatro ou não?

02PEE: Especiais, não temos mais quatro.

Pesquisadora: Ah, a turma é maior.

02PEE: A turma tem uns 12, e eu acho que mais agora.

Pesquisadora: E você acaba focando mais nos da Educação Especial.

02PEE: Nos da Educação Especial. Agora diminuiu, agora eu tenho um, dois, três. Eu tenho três. Uma nova que a gente não tem ainda avaliação, mas é bem provável que sim. E, mas claro, diagnóstico eu não sei se ela vai conseguir, se ela vai atrás das nossas orientações.

Pesquisadora: É a única experiência que você tem assim de docência compartilhada, de planejar junto, de intervir junto, na escola?

02PEE: Eu tinha quando trabalhava na APAE também. Na APAE, a gente fazia bastante isso. Nosso planejamento era bem amplo, todos planejavam, depois todos executavam na mesma linha.

Pesquisadora: E assim, hoje, isso aqui na escola para você é positivo?

02PEE: Bem positivo. E a gente tem um pouco disso. A gente só não tem mais isso em função da falta de tempo mesmo. Porque tem colegas, assim, ótimas, a gente consegue trabalhar excelente com elas, a gente senta lá com elas, a gente ajuda a organizar a atividade, traz às vezes algum material, e é bem positivo. Só realmente não dá em função de que a gente não consegue sentar uma tarde inteira, a gente senta uma hora né, de acordo com o tempo que tiver por aí. E isso, pelo que eu entendi, esse tipo de docência não é contabilizada nas nossas horas de AEE. Essa, como é que eu vou dizer, eles só aceitam – o sistema – o sistema me fez o ano atrasado a sair da EJA, porque daí não entrava no sistema as minhas horas de EJA, as minhas horas de noite, tipo assim, educadora especial não podia assinar ponto de noite.

Pesquisadora: Porque era outra modalidade?

02PEE: Não sei se era porque era outra modalidade. Não, porque a minha outra colega que também trabalhava com Educação Especial só que não na EJA, só nas outras séries, também não podia. Educadora especial não podia assinar no noturno. Então, daí até reverem o processo, eu acabei até largando uma suplementação que eu tinha no município, que eu conseguia organizar dentro dessas horas, mas daí, como com o tempo a gente conseguiu né, é possível, está sendo aceito, o sistema está aceitando, só tem que colocar outro nome né, só que ainda mesmo assim ainda falam, depois pode afetar na nossa aposentadoria né, não sei o que, que não é considerada a docência, tudo mais. Mas tem público-alvo, eles têm necessidade, é muito bom de trabalhar na EJA, porque daí a gente pode participar, planejar junto, atuar junto com a professora, é uma modalidade que eu gosto muito.

Pesquisadora: No Curso de Educação Especial atual, tem uma disciplina de EJA. Já tem dentro do currículo, da matriz curricular.

02PEE: Mas é muito interessante EJA.

Pesquisadora: Como você disse, é um espaço-tempo de atuação também do educador especial.

02PEE: É, pois é, mas é que não é assim muito viabilizado, em termos de sistema né, mas a gente está tentando conquistar esse espaço da noite também. Não sei o que vai ser no futuro, se vão aceitar ou não aceitar, mas.

Pesquisadora: E, assim, a participação da família. Você percebe interesse ou desinteresse?

02PEE: Tem, sim, bastante interesse. Uns tem muito medo assim. Tipo tem uma mãe de um aluno que tem medo de pegar a monitora, e ela disse que ela passa muito trabalho pra trazer o filho dela, ela não traz todos os dias, ela acaba não trazendo todos os dias porque ele é autista, e daí ela disse que passa muito trabalho. Agora, eu acho que ele está bem assim, a questão dele melhorou bastante, ele não foge tanto, ele não foge mais. Antes ele ia pro meio da rua, os carros passando, era arriscadíssimo né, mas ele amadureceu bastante, e é um menino que eu acompanho, mas, embora, ele não consiga acompanhar frequentemente as aulas. Ele vem mais pro meu acompanhamento. E é uma batalha que a gente está conseguindo.

Pesquisadora: E ele não consegue ficar muito na sala?

02PEE: Não consegue ficar muito na sala. Só acompanhado né. Geralmente, eu que faço o acompanhamento, e a gente, a nossa batalha é pra conseguir monitor. E o medo da mãe é que, conseguindo monitor, ela vá sofrer todos os dias trazendo o guri, o filho dela. E a gente tem que convencer a mãe que isso é bom pra ele, que é o caminho, que isso vai facilitar, no futuro, a vida dela, a vida dele, a rotina vai facilitar muito. É, então, às vezes, eu trabalho direto com os filhos e com os pais né pra também tentar fazer eles entenderem, né, da necessidade.

Pesquisadora: E hoje, assim, para você, qual é o maior desafio nessa condição de educadora especial na escola?

02PEE: Meu maior desafio como educadora especial na escola. É que eles tenham esse tempo deles, esse progresso deles que continue. Depois, chega uma certa idade, a gente vê muito que eles acabam não tendo pra onde ir, quando eles ficam maiores né. Eu queria que eles tivessem essa sequência, e tivesse um lugar para eles ir, e continuassem nessa.

Pesquisadora: Que é o que acontece quando chega na classe especial, né? A 01PEE me disse que eles estão fora do tempo de escolarização já, que é os 17 anos.

02PEE: E a 01PEE também. O sistema cobra muito dela porque esses alunos não progridem. Eles tinham que estar lá na frente, já tinham que estar acelerados, né. Só que eles querem ter esse espaço deles. E eles adoram estar ali né. Então, é bem complicado.

Pesquisadora: Você se preocupa com esse tempo de escola?

02PEE: Isso me preocupa. Me preocupo com esse tempo de escola. Porque parece que tem até projeto de acelera para os que não estão na idade certa. Então, parece que eles têm que cumprir logo, só que daí, depois, não tem mais para onde eles irem. Santa Maria, não sei os outros lugares, parece que não tem uma sequência.

Pesquisadora: Eles acabam não indo para o mercado de trabalho e não.

02PEE: Alguns até a gente consegue via projeto ou via algumas instituições, a gente consegue. Seguido a gente encontra alunos nossos por todos os lugares aqui de Santa Maria. Mas nem todos têm essa possibilidade. A minha preocupação mais é o futuro. O futuro deles.

Pesquisadora: Eu não sei se você quer falar mais alguma coisa, que você lembre.

02PEE: Não. Tranquilo.

APÊNDICE C – ENTREVISTA NARRATIVA 03PEE

Pesquisadora: 03PEE, nos conta um pouco sobre essa sua história, como você se tornou professora, inclusive, desta escola, quais são os seus desafios, quais foram as suas expectativas.

03PEE: Eu comecei em 1980, eu resolvi ser professora porque era meu sonho, era o que eu gostava, era o que eu achava lindo, eu sonhava desde pequena, brincava de aula e dava aula pras minhas bonecas, né, começou assim. Aí, eu me formei, fui trabalhar numa Coordenadoria de Educação, hoje Coordenadoria, na minha época era Delegacia de Educação. Trabalhei oito anos e me vim embora para Santa Maria, quer dizer, eu não tinha docência ainda. Vim embora pra Santa Maria. Cheguei em Santa Maria, trabalhei uns dois anos, e já fui ser diretora de uma escola. Eu fiquei dezessete anos como diretora. Saí em 2012. E, antes disso, eu fiz um concurso, que eu já tinha feito um Curso de Educação Especial, Especialização, na Federal lá, e aí eu fiz porque surgiu o Curso, e eu achava muito interessante. Até porque na escola que eu era diretora era uma escola que tinha Educação Especial, era só dos deficientes auditivos, e eu sabia bem lidar com eles, gostava de lidar com eles, e nós tínhamos umas sete ou oito turmas na escola. Turmas só, não tinha sala de recursos na época. Era só Educação Especial mesmo. Classe especial. Eles ficavam nas classes especiais. O que eram muito bem desenvolvidos, eles iam pras salas comuns, mas não era muito comum porque na época não havia inclusão, né. Eu sou de uma época que não tinha ainda assim a inclusão como hoje que a gente tem alunos de todos os tipos nas classes regulares, né. Obrigatoriamente. E aí eu fiz a Especialização porque eu achava muito lindo eles e tudo, mas eu fiz mais, mas era de deficiente visual, e eu digo “Mas eu vou fazer igual”. Porque aí é uma coisa interessante, é um desafio né, pra gente que não tem nem ideia de como se trabalha com deficiente visual né. Aí, eu fiz o Curso, fiz a Especialização, terminei e fiz o concurso do Estado, eu já tinha já, era diretora ainda, fiz o concurso, e tirei o primeiro lugar. Aí, eu digo, “Aí eu vou pegar”. Daí peguei né, e trabalhava como diretora, e tinha os meus horários que eu atendia eles nas salas, aí já tinha sala de recursos.

Pesquisadora: Em outra escola?

03PEE: Na mesma escola. Eu tinha 40 como professora e 20 como educadora especial. E até eu era avaliada pela CRE e tudo. Nem era eu, eu mesma me avaliar não tinha como. Aí, fiquei lá até terminar todos os meus mandatos, porque eu acho que fui eleita, reeleita, umas sete ou oito vezes. Aí, eu saí de lá quando me aposentei, e aí.

Pesquisadora: Você se aposentou em que ano?

03PEE: Me aposentei em 2012. Da Letras que eu tinha, que eu tava na matrícula da Direção né, então, quer dizer que eu nunca tinha, nunca tive tanta docência, eu realmente eu trabalhei mais em Supervisão, Direção, Vice-Direção, né, eu não tenho assim. Eu trabalhei no Santana como professora do Ensino Médio, mas aí foi dois anos né, mas não tinha assim um domínio de prof de sala de aula, porque né fiquei muitos anos fora né, trabalhando em CRE, trabalhando em Direção, mas aí depois eu vim pra cá. Lá, lá na escola que eu tava, eu já dava aula, já tinha uns, mas não tinha muito aluno lá. Eram três, quatro né, eu atendia eles. Aí, quando eu me aposentei, eu quis dar uma mudada de ares né. Aí eu vim embora pro Colégio Estadual, e o Colégio Estadual, como tinha vaga, eu vim pra cá.

Pesquisadora: Venho com matrícula de Educação Especial?

03PEE: De Educação Especial. Até a outra eu tô aposentada, não existe mais né, eu tô agora só com 20 horas de Educação Especial. No Colégio Estadual. Aí, eu como eu gosto, gostei bastante, e até eu dizia pra minha filha, “O dia que eu quiser eu pego e largo né”, mas eu gostei, eu me adaptei né, tô ainda aprendendo muita coisa, aprendendo com os livros, aprendendo com eles mesmos, o que é bem diferente a teoria da prática, e aprendendo com as minhas colegas que têm anos de experiência aqui né, eu já tenho poucos anos de experiência, principalmente agora em todos os tipos de deficiências. Eu nunca trabalhei com autista, agora eu tô trabalhando, eu nunca tinha trabalhado com cego surdo, eu trabalhei dois anos com cego surdo, né aprendi Braille, aprendi um monte de coisa que eu não sabia. Tudo na prática né. E aprendi a tratar ele, a cuidar, a ensinar, a fazer leitura em Braille, a ensinar a escrever na máquina em Braille, sabe? Tudo eu tive que aprender, então, é um aprendizado, e é, por isso, que eu tô até hoje trabalhando. Porque, pra mim, é uma coisa nova, cada dia eu aprendo uma coisa né com esses alunos aí, porque olha que isso aí é, é uma paciência que tem que ter, eu fico assim vendo os pais como essa mãe agora. Ai, a paciência dessa mãe né, ela corre atrás desse menino, ele passa o dia inteiro assim correndo e ela correndo atrás. Eu fiquei uma hora correndo atrás dele. Fico toda semana uma hora correndo atrás dele. E já me canso né. Então, eu acho que isso aí tu tem que gostar mesmo né pra fazer. Não é trabalho pra qualquer pessoa.

Pesquisadora: E esse menino aí, na sala de aula, ele não permanece, 03PEE?

03PEE: Não. Ele agora ele foi lá, se comer o lanche de pé lá, ele já vai embora. Não tem como ficar mais.

Pesquisadora: Ele vem para a escola para o seu atendimento?

03PEE: É, ele não tem monitoria ainda, porque ele precisa de um monitor até o Ministério Público diz que eles têm direito a um monitor, tá vendo um monitor pra ele, mas não estamos conseguindo, e enquanto não conseguimos não pode vir todos os dias e ficar todo o tempo. Não tem como. Até porque eu não tenho todas as tardes aqui, eu tenho uma manhã e três tardes. Então, ele vem duas tardes. Eu tenho oito alunos, eu tenho que atender os outros também né, se não eu fico só com eles né? Então, ele, ele vem assim, mas esse ano é o caso mais difícil que eu tenho. Os outros não, é Asperger, é deficiência intelectual.

Pesquisadora: Que ainda se adaptam na sala de aula?

03PEE: Se adaptam, ficam lá, vem no horário contrário comigo, ou eu vou lá, pego um pouco e trago pra fazer outro tipo de atividade. Mas, assim, tipo esse pra mim é um desafio, é a primeira vez.

Pesquisadora: Esse é o seu desafio hoje?

03PEE: Hoje. O ano passado e o ano retrasado foi o C, que era o desafio do cego surdo, ele ouve 20%. Talvez, tu já viu ele por ali ele anda com uma bengalhinha. Mas esse tem uma moça que trabalha com ele, tá sempre junto né, ela trazia ele, trabalhava com ele aqui, e ela ficava por ali, saia, dava uma volta, enfim, mas ele fica com a gente, ele não é uma criança agressiva. Ele só ouve muito pouco e não enxerga nada. Mas, a gente conseguiu, graças a Deus, eu acho que pra mim foi uma vitória de ter conseguido ele lê, hoje ele lê Braille. Claro que a menina também ensina ele, os méritos também são mais dela do que meus até, mas eu trabalhava também com ele né. Eu acho que é por aí, eu tô aprendendo ainda, apesar da idade, eu tô aprendendo.

Pesquisadora: Do tempo de Magistério.

03PEE: É, do tempo de Magistério, da idade, né, eu tô aprendendo ainda com esse tipo de, com essa situação assim né, vivenciar, porque a gente estudar na prática,

na teoria é uma coisa, na prática é totalmente diferente. Tu te depara com cada coisa que tu pensa “Como é que eu vou fazer, como é que eu vou agir, sabe?”. É bem difícil.

Pesquisadora: E como é que você sente o envolvimento, você já falou das suas colegas que são educadoras especiais e têm tempo de experiência, mas e os outros professores da escola com esses alunos?

03PEE: Todos eles são bem receptivos no nossos trabalho, sabe? Eles até às vezes se sentem, eles reclamam muito porque, reclamam no bom sentido, que eles se sentem perdidos, não sabem, se nós às vezes não sabemos lidar, como é que nós né? Eles não sabem às vezes como é que vão lidar com os alunos na sala de aula, com esse tipo de aluno, que eles ficam inseguros, que eles não sabem como é que eles vão avaliar. A gente está sempre dando, monitorando assim, tentando trabalhar junto né, mas, por exemplo, a gente tem uns professores que, às vezes, tu nem te encontra com eles, os horários são diferentes. Mas a gente tenta nos conselhos de classe, nas reuniões, não vou dizer né que a gente consiga 100% né, mas conseguindo um pouquinho já tá bom né. Mas eles se sentem bem inseguros, bem inseguros. Mas são bem receptivos, entendem, ninguém reclama de ter alunos incluídos né, eles têm dois, três em cada sala aí, porque tem mais de 50 quase 60 alunos incluídos hoje, então, eles entendem bem, eles sabem que a escola é inclusiva, né, então, eu acho que é isso.

Pesquisadora: E os pais, assim, eles têm participação efetiva na escola?

03PEE: Os pais participam muito. Eles vem, eles ficam quando eles querem, tem a turma da classe especial, que eles ficam toda a tarde lá com os filhos. É, os meus também são bem, bem participativos, tu chama, eles vem, tu manda recado pra eles virem for do horário, eles vem sabe. É bem assim.

Pesquisadora: E você está se sentindo bem aqui assim?

03PEE: Tô, tô, eu gosto, eu tô gostando do que eu faço. Eu tô gostando. Apesar do pouco tempo né, mas eu tô gostando do que eu faço. Gosto né. Minha história é essa.

Pesquisadora: Ótima história.

03PEE: Eu já fiz de tudo na vida, agora só falta essa parte.

APÊNDICE D – ENTREVISTA NARRATIVA 04PEE

Pesquisadora: 04PEE, eu gostaria que você comentasse conosco como se tornou professora, inclusive desta escola, falasse um pouco das suas expectativas, dos seus desafios. Fique bem à vontade.

04PEE: Bom, eu frequentei a Escola Antônio Francisco Lisboa como aluna, e tive muito contato, então, sempre com professores, inclusive a diretora da escola me deu muito auxílio, eu devo muito a ela, talvez quase tudo, ela ter me colocado numa situação, assim, em que eu fosse adquirindo os meios, os meios de progredir como aluna e como pessoa cega. E, depois que eu sai da Escola Antônio Francisco Lisboa, eu passei a estudar no Colégio Manuel Ribas, e o Manuel Ribas, então, eu penso que eu fui também uma das primeiras alunas lá a estudar pelo Método Braille, já que eu estudava. Então, eu sempre continuei contando com a ajuda dessa diretora, Dona A, que era lá da Escola Antônio Francisco Lisboa, e das professoras LC, NC, VC, que eram cegas, e que me auxiliaram muito. Aí, eu consegui vencer o Ensino Fundamental, que na época era primário e ginásio que se chamava, tudo no Manoel Ribas. Depois, então, eu fui estudar na FIC, fazer a faculdade na FIC, que era Faculdade Imaculada Conceição, que é a atual Unifra hoje. Lá, então, eu fiz a faculdade de Pedagogia, e não falei antes né que eu fiz o Ensino Médio né, que correspondia ainda ao Ensino Fundamental no Manoel Ribas. Bom, mas aí, eu estudando na FIC, eu também né, eu sempre contei com a ajuda de muitas pessoas que me ajudaram, os professores da escola, os meus familiares, e também era bastante difícil porque eu não contava com materiais em Braille para estudar, nem um gravador eu tinha condições de comprar.

Pesquisadora: Na época que você foi aluna, foi mais ou menos que anos assim, no período anterior à faculdade?

04PEE: Foi na década de 70. E aí, quando eu venci o Curso de Pedagogia, então, 1977. Aí, quando eu me formei, eu estava até um pouco triste no dia da minha formatura porque eu não tinha muita expectativa de vir a trabalhar. Porque aqui em Santa Maria eram poucas as oportunidades, e eu teria que sair fora, e como eu era uma pessoa que não dispunha de recursos, ficava bem difícil. Aí, eu me inscrevi, inclusive, em algumas escolas particulares aqui da cidade, mas eu não cheguei a ser chamada, e acho que não seria também. Eu trabalhei lá na Escola Antônio Francisco Lisboa depois como, assim, como estagiária, observando, voluntária né, é como voluntária. E, então, depois, quando o Prefeito admitiu algumas pessoas deficientes na Prefeitura, então, foi que eu consegui que ele também me admitisse, naquela época não havia concurso ainda pelo município. Então, eu consegui entrar pelo município. Aí, depois de três anos, eu entrei pelo Estado já com concurso, eu sou concursada pelo Estado. E, então, eu trabalhava unicamente na Escola Antônio Francisco Lisboa com 40 horas. Depois, quando os meus alunos foram necessitando de professor lá na escola da pesquisa, a gente foi colocando lá os alunos né, tentando incluir né. Era bem difícil, mas nós fomos incluindo. Então, foi quase que uma exigência dos professores, exigindo que eu passasse pra lá trabalhar lá pra ficar junto d os alunos e, ao mesmo tempo, auxiliando os professores. E aí foi o que eu fiz, trabalhei meio turno no município e meio turno no Estado. E trabalhei durante todo esse tempo assim como transcritora de Braille pra tinta e de tinta pra Braille, claro que não era eu que fazia, mas eu ditava, sempre tinha alguém pra me auxiliar, todos os anos a gente procurava adaptar assim que alguém me auxiliasse, então, eu passava as tardes batendo Braille, fazendo apostila pra eles, as provas também eu

passava para o Braille, e a gente trabalhava bastante mesmo. Então, os alunos poderiam, puderam o máximo que deu acompanhar as aulas através do Braille, e eles escreviam, eles tinham, recebiam orientação que eles também fossem anotando tudo na aula, através do Braille, pra eles também terem o conteúdo. Então, as provas depois que a gente fazia eles conseguiam realizar essas provas na aula, voltava pra nós, pra mim, e pra minha ledora, que a gente chamava, eu lia pra ela, ela escrevia todos os cálculos, respostas deles, a gente passava tudo pra tinta né.

Pesquisadora: Para depois passar para o professor?

04PEE: Para depois passar para o professor novamente. Então, muitas vezes, quando isso não dava tempo, nem sempre dava tempo, pra gente receber antes essas provas, então, nós tínhamos que fazer com eles oralmente na sala de recursos. Era essa a nossa rotina.

Pesquisadora: Era essa sua atuação na sala de recursos, então, adaptar materiais, etc.

04PEE: Adaptar materiais isso, e orientar né as famílias e tudo, orientar o próprio aluno, os professores né, como desenhar pra eles, fazer em alto-relevo, tudo. A sala de recursos era pra isso.

Pesquisadora: Qual a diferença que você sentiu quando era aluna, lá na década de 70 mais ou menos, para quando você estava lecionando na escola da pesquisa, década de 90, em termos de o que era oferecido para o aluno cego, quais eram as condições?

04PEE: As condições, na época, eram poucas, porque a gente não tinha nem muita compreensão das pessoas né, pra auxiliarem mais. Eu me virei muito sozinha na escola como aluna, e eu tinha que, todos os semestres bem dizer né trocava de professores, eu tinha que conversar com cada professor para que eles me ditassem conteúdo na aula enquanto, eles até se acostumaram a escrever no quadro e a ditar pra mim ao mesmo tempo, mas não era fácil né.

Pesquisadora: Não tinha sala de recursos, não tinha nada?

04PEE: Não tinha nada né. Não tinha nada. Tinha uma pessoa na aula que sabia o Braille, que fazia alguma coisa pra mim, mas era muito pouco. E a diferença que, depois, quando eu passei a auxiliá-los, já havia mais compreensão das pessoas com eles, e eles tinham mais material que a gente dispunha né, também não era perfeito né, nós não podíamos também oferecer tudo, e muita coisa eles tinham que anotar por conta própria ou, então, que alguém em casa também auxiliasse porque era muito conteúdo né.

Pesquisadora: E você assim, nessa condição de educadora especial da escola, como era o contato com seus outros colegas professores, você sentia participação deles, envolvimento deles com esses alunos.

04PEE: É, alguns se envolviam sim, se envolviam bastante né, se interessavam para saber como é que poderiam fazer melhor as provas, a gente sugeria, ou o trabalho. Outros a gente sentia também uma grande resistência né. Teve até um professor que me falou que ele se declarava incompetente para dar aula para um aluno meu que estava no segundo ano do Ensino Médio, porque ele não sabia como explicar os gráficos e tal, foi aí que eu orientei a fazer lá na sala de recursos usando material em alto-relevo né.

Pesquisadora: E funcionou?

04PEE: Funcionou. Ele conseguiu.

Pesquisadora: Então, os envolvimento eram variados, a família, provavelmente, sempre esteve mais presente ou não?

04PEE: Sim, a família tinha que estar, alguns não né, alguns não tinham. Era muito comentado isso que faltava ajuda da família, mas tinham outros que sim tinham apoio.

Pesquisadora: E, assim, como educadora especial, qual foi o seu maior desafio nas escolas, seja na primeira, seja na escola da pesquisa?

04PEE: Olha, acho que foi na Escola Antônio Francisco Lisboa mesmo, porque lá eu trabalhei completamente sozinha. Eu não tive auxílio em sala de aula nunca, nem de estagiária, aliás, apareceram algumas estagiárias assim para fazer algum trabalho, mas aquele trabalho que eu necessitava mesmo de sala de aula, eu não tive né. E a escola também nunca se importou em me auxiliar como deveria né.

Pesquisadora: E lá na escola da pesquisa?

04PEE: Na escola da pesquisa, eu encontrei mais apoio, bem mais. Porque a gente sentia bastante dificuldade mesmo, mas havia né, começando ali, a vontade de mudar.

Pesquisadora: E você se sentia feliz?

04PEE: Sim, eu me sentia feliz porque era um trabalho que eu gostava de fazer. Eu gostava. Como a gente trabalhava mesmo, uns dias nem recreio nós tínhamos, e a gente não reclamava e trabalhava. E eu acho que a gente se dava muito bem né, claro que nem todos os professores, mas em geral sim.

Pesquisadora: E, por curiosidade, como é que seu trabalho aqui hoje?

04PEE: Aqui, nós recebemos adultos e crianças né. As crianças já estão em classe regular, e os adultos são pessoas que perderam a visão ou que nunca estudaram, então, vem aqui pra aprender o Braille, pra aprender Soroban, pra aprender informática.

Pesquisadora: Vocês usam leitor de tela?

04PEE: Usamos leitor de tela sim, o DOSVOX e o NVDA. O JAWS também já usamos. Mas, agora, assim, quanto ao Braille são poucos os adultos que vem, mas tem, sempre tem alguém. Aí, o trabalho é bem individualizado, a gente tem um horário pra cada um, um dia pra cada um.

Pesquisadora: Daí, vocês atuam naquilo que eles precisam?

04PEE: É, naquilo que eles precisam.

Pesquisadora: Por que na região de Santa Maria, na rede de estadual, eu não sei se nós temos um profissional com deficiência visual trabalhando com os sujeitos incluídos.

04PEE: Que eu saiba não.

Pesquisadora: Então, eles acabam vindo aqui para ter esse suporte na Associação?

04PEE: É, eles acabam vindo aqui. Eu sempre digo que a Associação faz aquilo que a escola não faz por falta de tempo né, falta de oportunidade mesmo né, ou não ter quem se dedique a esse trabalho. Embora gente tenha aqui muitos estagiários que vem aqui trabalhar, mas eu não sei, realmente, depois a gente não vê né pessoas muito trabalhando por aí, acho que todas vão embora daqui.

Pesquisadora: E vocês recebem estagiários aqui 04PEE?

04PEE: Recebemos. Pra observar e pra trabalhar. Pra ajudar naquelas coisas. Porque nós, aqui, a Associação, ela só se mantém de mensalidade nossa mesmo ou de doações ou promoções que, às vezes, a gente realiza né. Da Prefeitura mesmo, nós temos só o prédio aqui.

Pesquisadora: Ah, não tem recurso financeiro de outros.

04PEE: Não temos recurso financeiro. É, as crianças recebem alguma verba que vem assim pro trabalho pra eles, mas também demoram pra chegar, a gente acaba tendo que assumir, então, por isso que eu digo assim a Associação necessita da

compreensão da sociedade até de pessoas que tenham, que saibam de pessoas voluntária para ajudar, porque são só voluntários que nós temos, nós temos Assistente Social, temos uma Pedagoga aqui que é professora do município e que foi cedida pra cá.

Pesquisadora: E vocês vão lutando dia a dia com o que têm?

04PEE: É, nós vamos lutando com o que têm, é. Então, o que a gente gosta sempre de dizer para as pessoas que vem aqui, se souberem de alguém que gosta de fazer um trabalho voluntário, às vezes, tem pessoas, digo assim, tem bastante pessoas de mais idade, mas que estão ainda com saúde, que poderiam trabalhar, se dedicar, que sabem fazer um trabalho, sabem fazer projetos, sabem trabalhar no computador, tudo isso, nós precisamos de pessoas assim né pra nos ajudar aqui. E também pessoas que são cegas, e que não vem aqui, que também nos encaminhem né.

Pesquisadora: Eu não sei se você que comentar mais alguma coisa, dizer alguma coisa. Eu, da minha parte, fico bem agradecida que a senhora retornou o e-mail, que possibilitou que eu pudesse vir conversar com você aqui.

04PEE: Assim, eu gostaria de agradecer, e dizer que eu sempre gosto de colaborar com as pessoas que estão entrando né nesse setor da Educação porque juntos nós vamos modificando a realidade né que ainda é tão difícil. Então, era isso.

Pesquisadora: Muito obrigada!

APÊNDICE E – ENTREVISTA NARRATIVA 05PEE

Pesquisadora: 05PEE, gostaria que você contasse um pouco da sua história, de como você se tornou professora desta escola e de outras instituições escolares, quais eram as suas expectativas, os seus desafios.

05PEE: Bom, eu acho que eu já nasci buscando essa questão inclusiva porque o meu desafio, assim, sempre foi por esse trabalho de inclusão, entende, porque eu sou de Santa Rosa, e eu me criei assim no meio de alemães. Então, as minhas amigas eram todas alemãs. E quando a gente, eu ia brincar na casa desses alemães, e tinha sempre uma expressão assim que eu tenho até hoje na minha memória, que era “Tudo junto incluído”. Tudo junto incluído. Então, assim, a gente já se criou com essa ideia de que tinha que estar tudo junto independente do que acontecesse né. Então, acho que eu adotei isso como filosofia e, quando eu vim pra Santa Maria, eu fiz vestibular pra Economia. Eu queria Economia, justamente, porque eu queria trabalhar com essa questão de inclusão, de favorecer, sei lá, de criar um novo sistema. Acho que era isso que eu estava procurando. E, quando eu chego aqui na Economia, o mundo explodindo em capitalismo, e a economia naquela perspectiva atrasada, aí eu me recusei a fazer Economia, desisti né. Daí, na minha casa, sempre se lia muito o Correio do Povo, e eu lia todos os dias aquele Correio do Povo, e eu digo “Não, mas eu vou procurar”. Daí eu já tinha lido várias vezes a questão da inclusão, inclusão, inclusão.

Pesquisadora: Que época era mais ou menos?

05PEE: Ah, isso foi em 80. 80. E, aí, naquela época, eu comecei trabalhar no NTE da Universidade, lá com o C na informática lá. E aí nós fomos convidadas um dia pra assistir uma palestra aí na Educação. Então, eu já era aluna né, e aí, então, eles selecionaram assim quem tinha uma perspectiva, uma cabeça mais progressista assim, pegaram uns alunos, era nós, da Agronomia ali, que era todo mundo junto, Zootecnia.

Pesquisadora: Você cursava Educação Especial lá?

05PEE: Eu já fazia Educação Especial, acho que a recém tinha começado. E aí ele começou a falar, o rapaz começou a falar dessa nova proposta e, entende assim, e aquilo me interessou, e eu digo “Não, mas é aqui mesmo que eu vou ficar”. Porque eu tinha pensado até em voltar pra Contabilidade naquela época, porque não estava, assim, muito interessante. Eu digo “Não, mas agora eu vou terminar isso aqui”. E aí, depois, foi eu acho alguns anos ali depois, não me lembro quando, uns dois, três anos, aí eu me casei e fui embora pra Frederico. E nós fomos pra Frederico pra ficar um bom tempo. E naquele ano, e daí eu nem tranquei a faculdade. Faltava umas dez matérias pra mim se formar. E aí, quando nós chegamos lá em Frederico, eu fiz Administração de Empresas. Eu cursei um ano de Administração e, naquele ano, nós tivemos que voltar porque o pai do P ficou doente e nós tínhamos que assumir tudo aqui fora. E aí eu voltei, engravidei, e aí até que eu consegui voltar pra faculdade, recuperar minha vaga, eu sei que do início que eu iniciei a faculdade até o final eu levei dez anos. Para. E volta. E para. Quando eu começava, não tinha com quem deixar meus filhos. Aí para de novo. Então, eu sei que foi nessa folia. Depois que eu terminei, eu me formei, não me lembro mais direito o ano, aí eu fiz a pós-graduação em Política, também voltada à política pública, ah, eu fiz ADESG antes, é Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra.

Pesquisadora: Isso era ofertado por?

05PEE: Era um curso, assim, ofertado pra liderança.

Pesquisadora: Pela Universidade?

05PEE: Não, não, não. Era um grupo, tinha Rotary, outros grupos assim interessados em formar lideranças né. E, daí, eu fiz esse curso, aí eu fiz pós-graduação em Política, daí eu fiz, como nós não tínhamos oportunidade de trabalhar, as educadoras especiais, aí eu comecei a trabalhar na Construtora, construí muito prédio, toquei muita obra, e aí eu fiz essa pós-graduação lá na Engenharia de Produção né.

Pesquisadora: Professora, nesse período, não tinha atuação para educadoras especiais nas redes municipal e estadual?

05PEE: Não tinha, não tinha nada, nada, nada, nenhuma oportunidade. Aí, o Doutor Oswaldo Nascimento se candidatou a prefeito, e eu e a S, não sei se conhece ela, nós duas ajudamos ele a se eleger, então, a proposta foi essa que nós iríamos, eu me candidatei, nós ajudamos ele a se eleger pra ele, então, já tinha começado aquela questão inclusiva, e ele, realmente, ele se elegeu, ele abriu concurso, nós fizemos concurso, e aí que começou a Educação Especial no município. Que a S, o marido dela naquela época, era de transporte, eles tinham uma empresinha de transporte né, então, ela tinha interesse que ele se elegeisse justamente pra que eles tivessem uma oportunidade, sei que foi ali que nós nos conhecemos. E, depois, a Educação Especial começou, aí a política pública foi também se aperfeiçoando, foi se melhorando né, e aí que o município deslançou né, quando começou com essa questão. Aí, eu fui chamada no Estado, eu tinha feito concurso no Estado, também não chamavam nunca, demoraram.

Pesquisadora: Mas o concurso, então, no Estado já tinha vaga para educadora especial?

05PEE: Tinha, aqui na escola tinha uma ou duas, daí entrou a 01PEE aqui e, depois quando a 01PEE entrou, parou tudo. Daí que o município também começou a absorver mais e, naquela época, já era época do Berger, depois foi, quando começou essa questão da melhoria da qualidade do nosso salário né, então, foi tudo naquela época, ele, o Doutor Farret. Então, assim, é um processo muito lento, que vem vindo gradativamente né. Então, agora, com essa lei brasileira de inclusão, que a gente começa a ver que essa proposta é uma sequência de um todo, então, assim, o que é a inclusão hoje? Eu vejo assim, a inclusão é colocar em prática os direitos humanos. São os direitos positivados num país, e que você vai colocar em prática. Isso é que o processo inclusivo. Entende? E aí, quando eu chego no Paraguai, quando eu fui fazer o mestrado e o doutorado, quando ele pegou o meu projeto, ele disse “Professora, isso aqui não é nada disso”. Ele me explicou o que era inclusão.

Pesquisadora: Qual era o seu projeto lá?

05PEE: Era pra trabalhar com deficientes. Mas, assim, por exemplo, a inclusão dentro da não era nada do que o Brasil estava fazendo. Então, ele me disse, nós já comunicamos o Governo brasileiro que a inclusão não é nada disso, por que o que eles fizeram? Eles venderam a inclusão como uma ideia socialista, e a inclusão não tem nada de socialismo. Entende? E tanto que, depois, gradativamente, espalharam isso por aí, que os meus alunos vinham me dizer que “Não, não precisa fazer nada, Professora, porque eles vão ganhar isso, vão ganhar aquilo, ia acontecer isso, ia acontecer aquilo”. Então, assim, foi distorcida a ideia inclusiva. Então, na medida em que eu começo a estudar com esse meu professor lá do Paraguai, ele me disse que a inclusão não era nada disso, e me dá sites da ONU, da UNESCO, pra mim começar a ler projetos e planos de Governo, ele me disse assim “Enquanto tu não

fizer, não tiver na tua cabeça essa ideia da inclusão, tu não vai conseguir fazer nada”. E, realmente, se eu não tivesse estudado, visto a inclusão nessa perspectiva, nessa perspectiva das políticas públicas mundiais, porque ela já vinha se moldando, entende, assim, e o que eu percebo hoje depois de tudo que eu estudei da inclusão? Que isso é um processo humanitário, que ele vem do sempre, vem lá desde a Antiguidade, entende, assim, e na medida em que tu vê, que tu estuda os direitos humanos, tu vai vendo que é um processo gradativo, como se houvesse um projeto, um plano superior, entende, de melhoria de qualidade de vida. Porque, gradativamente, as pessoas vão perdendo essa barbárie, sabe, essa vontade de fazer maldade, e as coisas estão se ajustando. Então, a própria legislação, por exemplo, tu não pode mais decapitar que nem decapitaram o Tiradentes, entende? Tu não tem mais direito de fazer isso, então, existem outros mecanismos pra se fazer justiça, né. Então, é uma melhoria da qualidade de vida. E agora, então, quando vem essa lei brasileira de inclusão, eu vejo “Não, é justamente isso”, entende, assim, terminou com aquele protecionismo. Mas, por exemplo, no que eles são protegidos hoje? Apenas na questão financeira. Eles vão responder por tudo que eles fizeram, independente do que acontecer, a menos que seja uma situação assim muito fora da realidade né. Então, eu vejo assim, que a inclusão, apesar de tudo, é pra melhorar a qualidade de vida. Por exemplo, são regras que vem sendo colocadas pra trazer a humanidade pra um nível de mais coerência, de mais equidade, sei lá, que se melhore o ser humano né. Então, eu vejo que a inclusão é isso. E, por que eu me tornei professora?

Pesquisadora: Isso, nesse processo todo, como você se tornou professora?

05PEE: Nesse processo todo, eu acho que eu me tornei professora justamente pra conseguir traduzir isso, entende? Eu acho que era isso que eu precisava buscar construir, entende, pra compartilhar, que é o que eu faço hoje. Como se fosse, sei lá, como se eu tivesse uma missão, entende? Não que eu seja, sei lá, entende, mas eu acho assim que cada um vem com uma missão, entende, tu trabalha, tu tem uma tarefa pra cumprir.

Pesquisadora: E, considerando isso, qual o seu modo de atuação na escola como educadora especial?

05PEE: Sim, eu sempre trabalhei da maneira como eu trabalho hoje. Então, desde o momento em que eu entrei na Universidade lá pra fazer Educação Especial, eu vi a Educação Especial como eu vejo hoje, entende? Ela como um processo, como uma melhoria de sistema. Então, eu sempre, tanto que, no meu estágio, eu fiz o que eu faço hoje.

Pesquisadora: Você fez o estágio onde?

05PEE: Eu fiz ali no Hospital Universitário com a M naquela época. No CACEE. E tanto que eu fiz esse estágio, eu fiz lá, e fiz aqui na escola pesquisada. E, quando eu passei aqui na escola pesquisada, a C, que era diretora naquela época, porque eles ficaram anos sem nos chamar, não chamavam, não chamavam porque o Estado não liberava recurso né, e, aí, quando eles me chamaram, eu já tinha 40 horas no município. E, aí, eu nem queria mais largar o município porque a gente ganhava mais naquela época já, então, a proposta assim era bem melhor. Então, eu digo assim “Eu vou pro Estado só por causa do IPE”, porque no município nunca se teve assim um plano de saúde. Nessas condições, sempre o município foi mais precário. E, aí, eu vim pro Estado ganhando menos, e a C me chamou pra cá, poderia ter ido pra qualquer escola, imagina, eu logo vim pra uma escola do centro, justamente pelo trabalho que eu fiz no estágio aqui. Então, naquela época, eu já fiz o que eu faço hoje. E ninguém me ensinou. Mas, não que a orientadora do estágio me dissesse

pra fazer isso, entende, a gente tinha liberdade de construir, de fazer uma nova proposta. Porque nem elas tinham ideia do que a gente estava fazendo, entende, até hoje a gente não tem muita ideia do que está fazendo, entende? E, na medida em que eu vou trabalhando, que eu vou construindo, eu começo perceber. Ah, e outra coisa que também foi que me voltou pra esse lado, eu sempre era colocada em escolas que não tinham deficientes. Eu era colocada nos arrabaldes da cidade onde não tinha deficiente, mas tinha todos os tipos de problema que tu imagina.

Pesquisadora: Como educadora especial do município?

05PEE: É. Então, assim, quando nós entramos, o Professor PA até ele disse assim “Nós vamos te dar carta branca”. Colocaram nós nas escolas assim. Uma educadora especial e uma psicopedagoga. “E vocês se virem. Têm carta branca pra fazer o que achar necessário”. Porque não se tinha ideia o que é que era essa tal de inclusão né. E aí que nós começamos, então, eu fiz esse projeto no município, e comecei a trabalhar. Fui lá na Vila Vitória, aí cheguei lá, tu acredita tinha uma escola inteira que não lia? Culturalmente eles não admitiam que se lesse. E aí eu disse “Mas o que é que eu vou fazer com essa gurizada?”. Moravam tudo nos barrancos, caindo pra baixo, e não queriam ler, não queriam nada com nada. Aí, eu comecei a levar música. Aí eu levava música, e cantava, cantava, cantava sozinha. Até que por junho mais ou menos, aí um aluno me disse assim, eu comecei assim “Mas que música vocês escutam?”. “A isso assim”. “Mas, profe, a senhora não tem o ‘Garçom’ do Reginaldo Rossi?”. Eu disse “Eu não tenho, mas eu vou procurar”. Fui nos camelôs, achei o tal do “Garçom”, coloquei. Guria, eles começaram a cantar, cantar, cantar, cantar, eu acho que nós resolvemos o nosso problema. Aquilo, sabe, eu acho que eles criaram confiança em mim, e era só o que eles cantavam era aquela música de certo que tocava no rádio, e aquilo foi tão significativo que eu acho que se criou aquele vínculo. Depois a gente não tinha mais o que chegasse de música, e eu não sabia mais da onde eu ia tirar gente, não tinha a tecnologia que nem tem hoje pra poder baixar, tudo eu tinha que comprar.

Pesquisadora: Mas, a comunidade lá era contrária a aprender a ler e a escrever?

05PEE: Contrária a aprender a ler e a escrever porque daí, se tu lesse e escrevesse, tu era a favor do sistema. Entendeu? E, no momento em que se gerou aquela confiança, eles começaram a ler, cantar, e não tinha mais o que chegasse. Bom, quando eu cheguei lá, pra ti ter uma ideia, tinha um rapaz que entrava de cavalo dentro do pátio da escola, aterrorizava todo mundo, e era aquilo, e eles aceitavam. Aí, um dia, casualmente, eu estava lá, e esse rapaz entrou com o cavalo e começou a correr com as crianças. Ah, eu me levantei, eu nem sabia da tal da história, me levantei e digo “Mas, tu te arranca daqui porque eu vou chamar a polícia!”. E tu acredita que nunca mais ele voltou. E depois, assim, foi eu acho que foi um trabalho tão bom que a comunidade aceitou que, às vezes, a gente perdia o ônibus na hora do meio-dia, e nós tínhamos que descer toda aquela rampa a pé, e tu acredita que nunca, nunca, nunca fizeram nada conosco. E a frente da escola era palco de tiroteio todas as noites. É. Então, assim, eu acho que eles foram vendo que aquilo era bom, e eu levava jogos, eu comecei a levar jogos e música e filme, e fui criando tipo um planejamento assim como eu faço até hoje e que deu certo. E começou aí. E daí eu fui melhorando, e melhorando. E eu sempre pergunto, depois de cada atividade, gostou ou não gostou, e eles são muito fiéis, se eles não gostam, eles dizem que não gostam, e porque não gostam. Então, isso também ajuda a melhorar o meu trabalho porque daí eu posso ver, olha, aqui eu tem que melhorar, entende? Porque, às vezes, a gente não tem uma medida exata né. E assim vai acontecendo.

Pesquisadora: E, depois dessa sua experiência no município, você chega na escola pesquisada?

05PEE: Não, daí eu vim, no município eu comecei em 97, e 2002 eu venho pra escola pesquisada. Daí que eles me chamaram aqui, mas já fazia, eu acredito que uns cinco anos, que já fazia, que eu tinha feito concurso.

Pesquisadora: E, quando você chega aqui, como organiza seu trabalho? Porque aqui você se volta aos alunos com deficiência?

05PEE: Sim. Daí eu vim aqui pra trabalhar numa sala de recursos. E aí a 06PEE trabalhava na classe especial, que era aqui na sala do lado aqui. E aí, assim, aquelas crianças, eu comecei a trabalhar com a I, a I era uma cega. E a 004PEE, por exemplo, iniciava o ano e terminava, ela fazia sempre a mesma coisa, entende? Era o mesmo texto, era os mesmos cálculos. E daí eu comecei a escutar os alunos, eu digo “Mas, vocês tem que conversar, me dizer o que é que vocês querem”. Assim, assim. Aí, eu comecei a trazer música, a dançar, a fazer parceria com a 06PEE. Aí, comecei a levar os alunos pra sala de aula, entende, fazer essa inclusão. Aí começou vir os adultos, aquela época tinha uma proposta que os adultos podiam vir, então, veio o seu I, que era dentista, veio uma porção de cegos aqui pra escola. E aí nós começamos a fazer teatro, entende, a fazer atividades alternativas, e a 04PEE ficava furiosa comigo porque ela dizia que eu vinha na escola só pra brincar. “05PEE, tu vem na escola só pra brincar”. Mas, gente do céu, como é que eu vou trabalhar com esses alunos se eu não brincar? Eles eram tudo criança naquela época, tinha a AP, o P, não sabiam ler, não sabiam escrever, e eu tinha que trabalhar alguma coisa com eles da idade deles, entende, vou fazer o quê? E aí nós começamos, e foi dando certo. Depois daí trocou o Governo, daí o Governo não quis mais que os adultos ficassem na sala de aula. Até, assim, que não viessem mais pra escola. Aí tiraram a banda da Brigada. Porque eu fazia parceria com a Brigada, ia lá levar meus alunos na Brigada. Aí entrou o Olívio. Primeira coisa que o Olívio fez. Terminou com as bandas, tudo que era alegria, sabe, que tinha no Estado, tudo ele terminou. Aí, eu fui lá, aqui na Brigada, e eu disse pro rapaz lá que eu queria trazer meus alunos aqui pra conhecer a tuba. Aquele bum, bum. “Professora, a senhora não acredita, mas o governador terminou até com a banda!”. Eu digo “Mas, Deus o livre, onde é que já se viu um quartel sem banda?”. Aí, eu já vinha vindo embora, daí ele disse pra mim “Se a senhora me ajudar, eu lhe ajudo”. Eu disse “O que é que eu tenho que fazer?”. “Se a senhora fizer um documento pra mim levar pro comandante, eu acho que ele libera a banda”. Daí eu fiz, fizemos eu e a A um ofício assim, assim, assim, assim, assim, assim. Pois, acredita, que o comandante mandou juntar o efetivo da rua e formar banda? E daí começou a banda de novo. Então, tudo isso, graças aos alunos que são especiais que a gente conseguiu. E, assim, muita ousadia, entende, de tu tem que criar, e organizar, e inventar. Então, também, foi a oportunidade que a gente teve assim.

Pesquisadora: Mas, nessa condição de educadora especial, você nunca ficou só na sala de recursos?

05PEE: Não, não. Não porque eu não acredito nisso.

Pesquisadora: No que é que você acredita 05PEE?

05PEE: Eu acredito na interação, que é justamente isso que eu faço, que dá resultado. Me desculpe, mas uma sala de recursos não dá resultado nenhum. Entende? Tu vai fazer o quê? Muita pouca coisa, porque tu vai trabalhar só aqueles probleminhas de alfabetização, de acento, de ponto, de gramática, que isso aí é insignificante até frente ao que é o processo inclusivo. Por exemplo, o que é o nosso trabalho? O nosso trabalho não é trabalho de psicopedagoga. O nosso trabalho é

justamente promover, favorecer essa inclusão. E o que é que é isso? É que as pessoas consigam viver, conviver, se respeitar, então, eu faço esse tipo de trabalho. Entende?

Pesquisadora: Que é de cunho mais de socialização do que propriamente de aprendizagem cognitiva?

05PEE: Que é isso que é inclusão, por exemplo, esse é o nosso trabalho. O trabalho mais cognitivo é o da Psicopedagogia. Entende, claro, que a gente também faz, lê, escreve, calcula, etc, faz tudo isso. Mas, eu acho assim, que o nosso trabalho é muito mais essa questão, por exemplo, agora eu estou do oitavo ao Ensino Médio, essa é minha parte, então, o que é que eu faço? Além de trabalhar com os meus alunos aqui na sala de recursos, eu entro uma vez por mês na sala de aula, então, eu faço, assim, um trabalho com eles, de leitura, de interpretação, tudo que tu imagina.

Pesquisadora: Só com os alunos da Educação Especial ou com todos?

05PEE: Com toda a turma.

Pesquisadora: E com o professor junto?

05PEE: Com o professor junto. Então, assim, por exemplo, no mês de março, apesar de toda a greve, a gente conseguiu fazer. Então, eu trabalhei com a questão do samba, que são 100 anos de samba, então, com a música do trem das onze. Então, entrei com o som dentro da sala de aula, eles leram a música, interpretaram, a gente associou tudo isso com a questão da cidadania, comparando o tempo lá de início, como é que começou o samba, qual foi a importância, o que é que é hoje o samba pro Brasil, o que significa, né, o samba pro Brasil. É cultura, economia, entende, tudo isso é importante. Então, por que é que o samba tem essa importância né? Tudo essa questão a gente trabalhou. Agora, no segundo mês de abril, nós estamos trabalhando com a música do Rappa, a questão dos anjos, então, também, quem não tem fé, se você não tem fé, se você não acredita em você. O que é que é essa fé? Será que essa fé é só católica? Você trabalha toda a inclusão, de todas as religiões, trabalha a questão do preconceito, quem é que, com quem que o Rappa. Deixa até eu te dar a música aqui. Quem é o Lord que o Rappa diz? É aquele materialista, que não acredita, que não tem fé, não tem perspectiva de vida né. Então, a gente trabalha toda essa questão de ingresso na Universidade, qual é o sonho deles, o que é que eles pretendem, entende? Então, tu vai conversando, através do diálogo, tu vai conversando.

Pesquisadora: E a interação dos alunos da Educação Especial com aqueles que não têm deficiência?

05PEE: Vai melhorando, vai fluindo, porque eles conseguem perceber assim que a inclusão é o respeito, por mais que tu faça tudo que é possível o impossível, se não tiver respeito, não tem inclusão. Então, eu tenho que respeitar a diferença. Até hoje uma menina né, eu disse assim, ela insinuou, eu digo "Não interessa de que maneira vocês vão viver, com quem vocês vão viver, vocês vão escolher, mas também vão responder. Se você fizer o bem, naturalmente, vem o bem. Agora, se você fizer alguma coisa, que não é, não convém pras pessoas, você vai responder isso juridicamente, de alguma maneira vai responde, entende? A sociedade vai te cobrar. Então, à medida em que você vai oferecendo informações, isso que eu acredito. O momento em que você oferece informações, você faz com que as pessoas construam conhecimento e aí melhora a qualidade de vida. Melhora comportamento, entende? A atitude é outra.

Pesquisadora: Tanto dos alunos da Educação Especial quando dos outros?

05PEE: Isso. Lidando com a questão da cidadania também, por exemplo, eu faço eles perceberem o que é que é um direito, o que é que é um dever. Por exemplo, uma das primeiras questões que eu trabalhei com eles é a questão do cocô do cachorro. Isso é cidadania ou não é? Claro que é. “Ai, que horror! Isso não é coisa para nós”. “Como não é coisa para nós?”. “Tu não tem o direito de ter um bicho?”. “Tenho”. “Qual é tua obrigação? Cuidar, lavar, levar na pet, sei lá, dar banho em casa. E não tem que recolher o cocô? Claro que tem, porque o outro que vem atrás de mim tem o direito também de ter a calçada limpa. Isso é cidadania ou não é?”. Então, assim, com essas coisinhas simples que a gente começa a fazer eles se voltarem para a consciência social. Então, é esse tipo de trabalho. É isso que eu acredito que está dando certo.

Pesquisadora: Quando você começou a conversar comigo no momento dos dados de identificação, você citou o nome de um modelo, modelo social inclusivo, que é o que você acredita e trabalha?

05PEE: É. Por exemplo, assim, o que é que é esse novo modelo social inclusivo? É uma nova perspectiva mundial. O que está acontecendo no mundo? Por exemplo, na época da Ditadura, todos os países praticamente tiveram ditadura. Por quê? Porque se acreditava que se ia modificar a humanidade através da imposição e da força, que não deu certo. Qual é o modelo que, depois de tudo aquilo da Segunda Guerra Mundial, com a queda do socialismo, se viu que também não dava certo, o que é que a gente vai fazer agora? Tem que começar a construir uma outra proposta. Que é esse novo modelo social inclusivo, que vem depois da Segunda Guerra Mundial, que vai se moldando, e vem se construindo, que é isso que se quer. Não se quer mais a Ditadura, tanto que as constituições foram modificadas no mundo inteiro. Desde 88 se tem uma constituição cidadã. Que se volta pra cidadania, que valoriza a pessoa. Dentro dos meios de comunicação, por que mudou toda a proposta da Globo e das televisões, o que vocês têm que fazer agora? Dar mais valor para as pessoas, não tem mais programas de entretenimento, de entrevista, a Fátima Bernardes mesmo? Onde se valoriza o ser humano. A questão das novelas não modificou? Modificou. A televisão tem que ser educativa. Uma maravilha a novela das seis agora, resgata toda a nossa história, e eu paralelamente estou trabalhando com meus alunos toda essa questão. Entende, agora, será que o Dom Pedro vai declarar a independência ou não? Por que o Tiradentes foi tão importante? Entende? Então, eles adoraram, essa semana está o Tiradentes esquartejado lá. Todo mundo queria ver o crime. Então, todo mundo queria ver né. Eu digo “Claro!”. Daí eles estavam contando e conversando, mas eu digo “Mas e por que será que o Tiradentes é tão importante, vamos ver se vocês conseguiram descobrir!”. Porque as ideias dele é que ajudam a proclamar a independência. Então, por isso que ele é tão importante. Aí, eu trabalho com a educação fiscal, com os impostos, entende? Então, assim, é um outro trabalho, é uma nova perspectiva, e que o professor vai ter que mudar, o professor vai ter que aprender a trabalhar diferente.

Pesquisadora: O professor, que você diz, não só o educador especial, mas o professor da sala de aula?

05PEE: Todo mundo. Todo mundo. Nós vamos ter que trabalhar porque a lei da inclusão é muito clara. No Artigo 1º ali, ela diz nós temos que trabalhar com a inclusão e com a questão da cidadania. Que é o que o mundo inteiro faz e o Brasil ainda não faz. Entende? Assim, politicamente, cidadania não interessa, entende?

Pesquisadora: Embora, a gente esteja num país democrático.

05PEE: É. Aparentemente democrático. E agora, então, com essa nova perspectiva mundial que vem aqui. Então, como é que se constrói tudo isso? A questão da própria Reforma da Previdência. Os 65 anos não vai poder ser retirado. O mundo inteiro é 65 anos, nós somos um dos últimos países que vamos adotar isso, e é obrigatório, entende, e não vai ter o que fazer. Talvez, eles vão conseguir fazer esses ajustes, melhorar nossas condições como professora, entende? Talvez, isso seja possível, mas os 65 não tem como mudar. Então, assim, existem dois órgãos, duas instituições no mundo que regulam isso, que é UNCITRAL e UNIDROIT. Uma regula a questão jurídica, e a outra a questão dos modelos de contrato. Então, é isso que vem organizando o mundo. E não tem o que fazer, entende? O mundo inteiro, claro que nem diz o Bauman, trata de respeitar tua cultura, porque é a única diferença que vai existir. O resto vai ser praticamente tudo igual. O trânsito já não é tudo igual? A questão dos direitos comerciais já não é quase tudo igual? É. Entende, assim, o código civil foi modificado, o código de processo civil também, o código penal, tudo pra quê? Pra que o mundo fique mais ou menos homogêneo. Igual não vai ser, porque tu tem que respeitar as particularidades, mas pelo menos, assim, que a engrenagem consiga funcionar. O Ensino Médio já é universal. Agora, eles vão, já vão pra questão da graduação, da pós-graduação, que é o que a gente briga pra validar nossos diplomas. Vai ter que ser feito, queira ou não queira, vai ter que ser feito. Talvez, pra nós, não ainda, mas, vai ficar isso garantido pra quem vem depois, nossos netos, nossos bisnetos, entende? Porque isso vai facilitar o quê? Com que a gente possa estudar em outros países, traz experiência, leva experiência, e isso não melhora a qualidade de vida? Claro que melhora. Então, assim, eu vou muito nesses congressos latino-americano, entende, faço parte da RIDE, então, onde a gente acompanha o processo inclusivo. E, aí, tu vê, assim, que ideia, por mais que a gente ache “Bah, uma paisinho lá, a Colômbia”, eles têm uma outra visão. Por exemplo, eles convidam os profissionais, os profissionais vêm, tu movimenta o comércio, troca experiência, gente do céu, e o Brasil não consegue enxergar isso? Entende? Valida os títulos, gente, tu traz pessoas, entende, aquece a economia, faz com que as coisas se melhorem. Me desculpa, mas, assim, tem gente, assim, que não consegue enxergar isso, entende? Ainda eles querem aquele modelo da Rússia, da, isso não vai acontecer mais. Entende? Então, é esse que é o novo modelo. Nós vamos ter que nos adaptar, e aprender a viver de uma maneira diferente, não vai mais ter Estado pra todo mundo. Entende? Mesmo quem tá no serviço público, nós não temos mais estabilidade, entende? Assim, tu vai ter que trabalhar, vai ter que produzir como em qualquer setor.

Pesquisadora: E, 05PEE, essa parte do modelo social inclusivo, como você sente ele nessa sua relação com seus colegas, seja outras educadoras especiais, seja com professores daqui da escola?

05PEE: Eu vejo assim. Por exemplo, eu tive acesso a todas essas informações, eu pude estudar, eu pude, eu me dispus a ver o mundo diferente. Só que agora, então, por exemplo, assim, eu vejo que dentro da escola aqui já se conseguiu muita coisa com essa questão da greve. Por exemplo, o Sindicato teve aqui essa semana, e reconheceu, e é uma briga que eu faço há anos, de que não adianta fazer greve, entende? Não cabe, não tem mais cabimento fazer greve. “Vocês conseguiram entender?”. Conseguiram entender. Ano passado, nós fomos até 27 de janeiro trabalhando, não ganhamos nada, só nos incomodamos, eu não sou grevista, tá. Esse ano, a primeira coisa que vieram propor greve. Não. “Não senhor. Aqui tem bandeira, aqui vocês não vão fazer greve”. Bom, a escola inteira não fez greve. O Estado inteiro não fez greve. Entende? Tanto que eles perceberam que greve não

adianta mais, entende, assim, então, e mesmo que a questão sindical tá perdendo força, né, entende? Então, assim, não tem não quero, o mundo tá mudando, o mundo vai ser diferente e, quem nem o Rappa diz aqui, tu não vai te adaptar, se tu não tem fé, tu não, entende? Vai fazer o quê? Quem somos nós? Entende? E nós vamos ter que trabalhar daqui pra frente. Por exemplo, a ideia que se tem de que serviço público não faz nada. Isso já foi. Entende? Ou tu vai produzir ou tu vai cair fora.

Pesquisadora: E, nessa sua posição, a inclusão soma para a produção, para a produtividade?

05PEE: É, assim, por exemplo, assim, não que seja a produção capitalista, entende? Mas tu vai ter que produzir, vai ter que levar informação. Qual é o nosso serviço como educadora? Levar informação ao aluno. Pra quê? Pra que o aluno construa conhecimento, melhore o comportamento, que ele consiga se qualificar e ganhar a vida, isso que eu trabalho com a gurizada. “Vocês estão aqui não é de graça, vocês estão aqui por quê? Graças ao trabalho do pai e da mãe, que vão lá no mercado, compra cebola, compra tomate, compra batata, que aquele imposto volta pro Governo, e o Governo investe na educação. Então, tudo isso eu faço com a educação fiscal, entende? Então, tudo isso melhorou muito a nossa qualidade aqui dentro. Só que, alguns anos atrás, eu tive que parar de fazer esse trabalho, justamente, pela mentalidade de determinadas pessoas. Daqui da escola. Que acharam que o mundo ia ser um não sei lá o quê, entende? Tinham aquela idéia de que o país, por isso que eu te digo que a inclusão foi distorcida, inclusão foi vendida de uma maneira errada, entende? Tanto que a gurizada vinha e me dizia “Professora, mas se é assim, assim, assim, por que é que eu vou trabalhar?”. Eu digo “Mas meu Deus, quem é que está botando isso na cabeça de vocês?”, entende? Então, foi, politicamente, alguém mal intencionado que, pelas beiradas, fez todo esse trabalho, desvirtuou isso, entende? E porque inclusão não é nada disso. Nós vamos ter que agora, independente do que tu pensa, vai ser respeitado, só que tu vai ter que trabalhar, tu vai ter que cumprir horário, entende? Tu vai ter que viver como todo mundo vive, entende? O funcionário público não tem mais privilégio. Então, assim, é um outro contexto.

Pesquisadora: E o sujeito com deficiência?

05PEE: E o sujeito com deficiência também entrou no mesmo rol, entende? Terminou a mordomia, entende, é uma outra, uma outra perspectiva que está se formando e que tá se desenvolvendo, e o país vai ter que se adaptar. Nós vamos ter que nos adaptar. E eu acredito assim, por exemplo, a Lava Jato agora, toda essa questão dessa limpeza que está sendo feita, esse saneamento que está sendo feito, isso tudo vai melhorar a qualidade de vida. Por exemplo, a tendência da democracia é ser cada vez mais direta graças à informatização. Entende? Naturalmente, eles também vão começar a cair, vai haver novas regras, a Colômbia, a ONU já tá com programas na Colômbia, então, eles já estão experimentando outras formas de organização, entende? Onde as comunidades, assim, tem um representante de cada comunidade, que eles se reúnem de quando em quando, estão decidindo de formas diferentes, entende? Então, são novos modelos que tão se construindo. Por exemplo, a questão do telefone, de usar na sala de aula. Isso tudo foram experiências já feitas em outros países, por exemplo, lá na Coréia, outros lugares, assim, muito pobres, e que deu certo. Então, o que é que eles fazem? A questão das plataformas também nas escolas, que agora vai vir né, então, tudo isso são experimentos que já fizeram, e que deram certo, e que daí eles sugerem pros países que adotem. A experiência feita assim, assim, deu certo. A experiência assim, assim,

deu certo. Eu já fiz trabalho pra OEA também, entende? Esse meu trabalho também já foi pra OEA. Então, são coisas assim que cada um vai fazendo um pouquinho.

Pesquisadora: E as experiências são compartilhadas?

05PEE: Isso, são compartilhadas, depois, a cada dois anos, por exemplo, a gente se reúne. Inicialmente era mundial, agora já são por blocos. Então, é o bloco da América Latina, entende? No início, até as chinesas, aquelas chinesas com os pezinhos assim bem pequenininho, sabe, estavam na reunião, tinha americano, então, agora, a gente vê que tá ficando mais, que fique por bloco mesmo. Então, ano passado, nós fomos no Chile. Então, assim, por exemplo, como é no Chile? O que já foi feito no Chile? O que é que estão fazendo, entende? E o que é que pode melhorar? O que é que a gente pode colaborar com o Chile? Então, assim, agora, então, nós vamos no Uruguai. Então, assim, são experiências que a gente vai compartilhando. O que fizeram lá que deu certo? O que a gente fez? Entende, quando eu digo que eu trabalho com a educação fiscal, “Ai, meu Deus do céu!”, sabe assim. Mas é uma ferramenta, é uma arma que tu tem de defesa. Se tu não sabe lidar com o dinheiro, entende, é uma defesa que tu tem. E as pessoas entendem de outra maneira. Então, tudo isso tem que desconstruir e construir de novo. E eu acho que é por aí. Não tem outro caminho e outra. Então, eu acho que eu vim para fazer isso. Não sei.

Pesquisadora: 05PEE, pensando assim nessa sua trajetória, nessa sua experiência, e até nesse seu envolvimento com o modelo social inclusivo, o que você tem como desafio aqui na escola? Qual seria o seu desafio aqui na escola?

05PEE: Aqui na escola? Eu acho que é continuar, poder continuar fazendo esse trabalho entende, assim, por mais que tentem, por mais que, entende, eu só faço, só consigo fazer isso de teimosa, eu quebro muito, muita coisa pra conseguir, e assim, mas eu acho que a gente conseguiu muito que é a questão do professor, dos colegas, por exemplo, quando eu venho, cada mês que eu tenho um trabalho novo, as gurias já vem assim, sabe, é comigo, é comigo, é comigo, entende, assim, porque é uma coisa que tá dando certo, e sempre assim, por exemplo, com qualquer disciplina, eu tento associar, entende, pra valorizar e valorizar o trabalho do professor, e conscientizar o aluno. Entende, então, assim, são coisinhas simples que a gente vem fazendo e que tão dando resultado.

Pesquisadora: E a família, você sente presente? Assim como os colegas você sente presente, e a família sente presente ou não?

05PEE: Dos alunos?

Pesquisadora: É, principalmente, dos da Educação Especial.

05PEE: Sim, eles estão sempre aqui, por exemplo, a gente vê que eles estão satisfeitos com o trabalho. E lá, na outra escola do município, eles são menores, e os pais tão todo dia lá. Então, tu vê assim é mais direto. Então, tu vê a satisfação, entende, eles tão vendo que tá dando resultado, e eles estão mais empoderados de conhecimento, daí eles chegam em casa, e eles ensinam, eles explicam e discutem, e falam de IPTU, e falam de imposto, e todo mundo olha pra eles com um olho que é um pila, entende, “Da onde é que essas crianças estão aprendendo tudo isso?”. Então, isso também faz com que eles, assim, se sintam mais confiantes, entende, assim, mais do mundo. E eu escuto a televisão, e eu associo muito com o jornal, entende, e eles participam, e contam, então, assim, isso que eu vou chamar essa nova proposta. Tu tem que aprender a interagir com tudo. A televisão, por exemplo, o rádio, seja lá o que for, entende, e a escola vai ter que participar porque a escola não pode ficar no lápis e no caderno. Ou tu vai aprender a lidar com toda essa tecnologia, se não, não sei. Entende? Eu acho que é isso o desafio. O que é que eu

queria fazer aqui? Botar uma televisão em cada sala de aula. Então, no momento em que tu tem uma televisão, uma tela plana, em que tu possa colocar um pen drive, já é uma revolução dentro da escola. Entende, o professor pode trazer um vídeo, entende? Tu quer coisa melhor, por exemplo, lá na outra escola eu trabalho assim. Essa semana trabalhei com o Tiradentes, mostrei o vídeo, eles viram e adoraram aquela coisa toda.

Pesquisadora: É com alunos maiores também lá.

05PEE: Não. Lá, por exemplo, quarto e quinto ano. Então, o planejamento que eu fiz pro quarto e pro quinto ano e os outros, então, eu adapto né. Mas aquele que é o carro chefe. E aí, então, por exemplo, eu trabalhei com o Tiradentes, mostrei o vídeo, primeiro teve introdução, desenvolvimento e conclusão, que é que eu fiz? No início, tinha uma biografia; desenvolvimento, a história do Tiradentes, o videozinho que mostrou a história; conclusão, daí eu dei uma atividade, uma cruzadinha, e eles tinham que responder, e a música que eu baixei da internet, que era um grupo mineiro que canta a história do Tiradentes, “Joaquim, José pa... pa...”, as respostas estavam quando a moça tava cantando, e tava nos vídeos também. Então, eu coloquei a música, e da música eles tinham que prestar atenção, e já tinham visto também os dois vídeos primeiro, e colocar as respostas ali. Então, qual era o primeiro nome do Tiradentes? “Ah, não sei, não prestei atenção”. Porque eu faço todo esse trabalho de atenção e concentração. Esse é o nosso trabalho na Educação Especial.

Pesquisadora: Só para entender, você faz isso com toda a turma?

05PEE: Com toda a turma. Toda turma, porque no Decreto 7611, a partir de, agora me esqueci o ano, nós temos que trabalhar também com as dificuldades, todas as dificuldades de aprendizagem etc, mas na nossa área, entende? A parte da Psicopedagogia é da Psicopedagogia, entende, da Pedagogia, que são mais as dificuldades de aprendizagem, etc, etc. Então, toda essa parte da atenção e da concentração eu faço semanal lá na outra escola.

Pesquisadora: E aqui você faz uma vez por mês?

05PEE: Aqui, uma vez por mês porque eu não consigo, já é Ensino Médio, eu não consigo.

Pesquisadora: E você chega a atender algum aluno aqui na sala de recursos?

05PEE: Sim, toda semana. Os meus eu atendo assim: toda semana na sala de recursos e uma vez por mês eu faço essa atividade com a turma. Então, isso tem dado muito resultado. Porque eles têm respeitado os outros. E eles sabem que só tão recebendo tudo isso graças ao colega dele, do deficiente, que tá ali. Entende, então, eles têm essa consciência. Então, assim, quando eu trabalhei com esses vídeos, agora, a professora tava dando sequência trabalhando na sala de aula, dando mais de forma formal no livro o Tiradentes e agora ela segue pra Independência.

Pesquisadora: E esses alunos da Educação Especial, eles acompanham a professora na turma quando você não está junto lá?

05PEE: Sim, por exemplo, assim. Eles têm acesso a mesma informação, eles tão dentro da sala de aula pela lei de acesso à informação, entende e, gradativamente, assim, eles vão, vão aprendendo de acordo com as condições deles, entende, isso é respeitado. Por isso que eu faço todo esse trabalho, por exemplo, com o vídeo pra que justamente esses que não conseguem, e não é só os do AEE, tem muita gente que não consegue, então, assim, eles têm uma nova oportunidade de aprendizagem. Então, eles têm, é assim, uma aprendizagem alternativa interativa. Entende? É casado o negócio. Então, quando a professora larga, eu pego, quando

eu largo, então, fica um trabalho conjunto. E isso tem dado certo assim porque dá resultado e muito resultado. E, assim, eu vejo assim, que as professoras estão bem satisfeitas entende, assim, não tem nenhuma que não queira o trabalho. O maior problema são as outras educadoras que a questão um pouco é de ciúmes, entende? Então, assim, ao invés delas se inteirar.

Pesquisadora: Não compartilham da proposta?

05PEE: Não, não. É que tem umas não querem, realmente, fazer nada. Então esse é o maior problema. Então, eu vejo que esse é o maior desafio assim de conscientizar o pessoal de que tem que mudar, que tem que investir, entende, como se investir nele fosse só coisa capitalista, e isso tem que desconstruir, entende? O investir é no ser humano, na qualidade da pessoa, porque tu tem que ter essa consciência, porque, se tu não melhorar o teu vizinho, entende, a tua casa pode sofrer algum dano. Entende? Então, assim, a gente tem que perder aquela ideia de, é um contexto que tem que mudar, é o mundo que tem que mudar, a mentalidade tem que mudar. Entende, se eu não gosto de feijão e arroz, eu posso gostar de outra coisa, entende? Então, eu acho que por aí, mas isso assim é um processo muito lento que eu acho a recém que tá começando.

Pesquisadora: Mas, ótimo, 05PEE, é outra perspectiva de trabalho né?

05PEE: É, assim, por exemplo, assim, e é o que realmente dá certo, quer dizer que se tu for comparar, eu não sei, assim, sabe?

Pesquisadora: Onde você trabalha os casos de inclusão dão certo na turma, com os professores?

05PEE: É, sim, e, por exemplo, assim, gradativamente, eles vão se enturmado, vai perdendo aquele ranço, aquela coisa de.

Pesquisadora: Ótimo. Muito obrigada, 05PEE.

05PEE: Não sei se deu.

Pesquisadora: E deu muito. Mas, aproveitando essa oportunidade de estarmos conversando, comenta um pouco sobre o seu Doutorado em Ciências da Educação e a questão do novo modelo social inclusivo.

05PEE: No Paraguai, a primeira coisa que também que eu tava no Doutorado, então, eles nos chamaram um determinado dia, e apresentaram esse novo modelo social inclusivo. Então, lá eu fui conhecer justiça restaurativa, tudo isso já era apresentado como novas propostas desse novo modelo, UNCITRAL, UNIDROIT, entende? Aí, eu fui procurar o que era isso. E, agora no último semestre de Direito, quando o professor de Contratos Internacionais deu, ele falou “A UNCITRAL, o UNIDROIT”, e eu digo “Oh, onde é que eu to!”. Mas, então, assim, era uma nova proposta, um novo modelo, que já tava surgindo, por exemplo, o que é que UNCITRAL faz? A UNCITRAL constrói os modelos de contrato. O que é que a UNIDROIT faz? A UNIDROIT tenta adaptar a questão jurídica em todos os países. Entende? Nós vamos ter que nos adaptar, todos. A questão da herança é direito ou não é. Claro que é. Entende, assim, todos os nossos direitos são adaptados mais ou menos mundialmente. Claro que, por exemplo, a questão do casamento lá na tem suas peculiaridades, que vão ser respeitadas, entende, assim.

Pesquisadora: A inclusão é mais comum, é mais mundial?

05PEE: É, é. A inclusão é mundial, é um novo modelo né. Isso vai acontecer no mundo inteiro, não tem como, e esses países que tão se bombardeando, grande parte da resistência é em função disso.

Pesquisadora: Mas, a inclusão não só da pessoa com deficiência?

05PEE: Não, tu tem que entender assim, a inclusão é a nova proposta mundial de vida e de convivência. O que é a vida? A questão econômica. Convivência? A

questão social. Entende? Então, é mais ou menos assim uma linha mestra que vai gerir o mundo, uma ideia, porque o mundo é gerido por ideias. Tanto que na época da ditadura todos os países não tiveram ditadura por acaso. Eles tiveram ditadura porque se acreditava que, daquela maneira, ia se melhorar a humanidade. Não deu certo, entende? O modelo social inclusivo é uma nova ideia que vem acobertando o mundo. Pra quê? Pra que dessa maneira se tente melhorar, vamos ver se dessa maneira dá certo. Talvez, daqui há cem anos, tenha uma outra ideia, entende? Então, assim, quando a gente constrói e faz esses trabalhos, tudo é mandado pra ONU, pra UNESCO. Pra quê? Pra que esses trabalhos sirvam também de baliza, de referência. O que é que estão fazendo aqui? O que deu certo aqui? O que não deu né? E cada um é um grãozinho de areia.

Pesquisadora: Num oceano.

05PEE: É, e assim que a gente vai mudando né? Então, por isso que eu vejo assim agora, apesar de tudo, eu acho que tá melhorando, entende, porque nós não tínhamos essa abertura, não tinha oportunidade. A nossa geração, por exemplo, não teve a oportunidade que essa gurizada tem. Então, naturalmente, tudo isso vai melhorando. Claro que são épocas de adaptação agora até que a questão econômica vai funcionar tudo de novo, vai entrar nos eixos, então, é todo um processo. E a inclusão é um processo, nada mais que um processo. Só isso. Então, eu vejo assim, que a grande diferença tá na qualificação do ser humano. Então, as instituições a Federal seja lá qual for vão ter que qualificar. Essa nova geração, por exemplo, que vão entrar no mercado de trabalho, eles vão ter que entrar com essa ideia. Porque eu vou ter que criar, vou ter que inovar, entende, cada um vai ter que contribuir com esse processo.

Pesquisadora: Isso, nesse modelo que você trabalha, é possível essa lógica da criação, da inovação com os sujeitos com deficiência também?

05PEE: Claro. Por exemplo, assim, a Itália sempre fez isso. O que é que a Itália fez? Pegava as instituições de caridade, dava uma contribuição, e essas instituições davam o problema. Então, eles trabalhavam em cima desse problema pra gerar novas soluções. O ano passado nós fomos na Mercur aqui em Santa Cruz. O que é que a Mercur faz? A Mercur trabalha com essas pessoas com deficiência, em cima do problema, e desenvolve produtos pra indústria. Então, tu vai na farmácia ali, tu enxerga tala de braço, tudo que tu imagina de acessório porque a Mercur tá desenvolvendo, graças a quem, graças as pessoas com deficiência, porque são pessoas que dão o norte, agora precisa ser feito isso, agora tem que ser feito aquilo, e a Itália sempre fez isso, entende? Claro que, por exemplo, tem a questão financeira. Então, não sei como tá funcionando isso, se a pessoa cede, a indústria é que tá, depois vai ficar com essa patente, entende, em não sei como vai ficar essa questão e não entrei em detalhes. Mas eles estão trabalhando em cima das necessidades sociais. Entende? Onde é que tá o foco da questão? Está no problema, então, tu tem que ir lá no problema, então, assim qual é o problema da educação? Evasão, analfabetismo, pa...pa...pa... O que é que tu vai fazer pra atrair a criança pra escola pra não evadir? Adianta só tu dar um lápis e um caderno? Adianta tu só trabalhar dessa maneira? Não adianta, tu vai ter que fazer esse tipo de trabalho. Não que o meu seja modelo, mas vai ser esse tipo de trabalho que vai precisar ser feito associado, o educador especial vai ter que trabalhar desse jeito na parceria com o professor, o professor pode trabalhar com o lápis e o caderno, mas tu vai ter que entrar também com essa parte alternativa interativa, entende? Então, isso é inclusão, é tentar complementar, é tentar modificar. Por exemplo, por que a televisão se destaca? Então, nós temos que pegar a televisão de associada,

entende, parceira. Então, essa é que é a ideia inclusiva, e eu vejo que já está se chegando a isso. Essa questão, agora, das novelas históricas, maravilha! Entende? Isso vai ajudar as escolas de montão, se os professores souberem, entende? Utilizar. Agora, tem muita gente que não vai utilizar porque é da Globo, porque não é da TVE, entendeu? Isso são as ideologias que atrapalham. Então, assim, é todo um contexto que vai ter que se modificar. A logo do tempo né. As pessoas que vão ter que se perceber. Às vezes, assim, eles lembram quando perguntam “Qual foi a professora que te marcou?”, e eu fico bem satisfeita “Olha aquela professora maluca lá”. Entende? Então, eu acho que é isso que a gente deixa, a gente deixa novas ideias, entende, que possam criar, e eu acho que isso é o maior presente que a gente ganhou. Porque eu sou da época da Ditadura, então, assim, toda minha vida, então, por exemplo, assim, no momento em que o Figueiredo disse que agora tinha terminado a Ditadura, meu Deus do céu, aquilo foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida porque eu podia falar. Eu agora podia falar, eu podia dizer tudo que eu queria. Porque lá na minha casa era assim. Tu podia falar o que tu quisesse dentro de casa, agora, fora de casa não podia sair nada, porque, Deus o livre, se meu pai ficasse sabendo. Então, assim, só ali já houve uma mudança assim de 360°. Entende? Tu já não tinha que ficar presa, tu não tinha que ficar limitada. E eu sempre fui muito criativa, muito de dizer o que eu penso, entende, e tanto que na Universidade era proibido isso. E tinha uma professora nossa que não deixava, e cada vez que eu falava, ela dizia “Mas tu está te manifestando fundamentada em quem?”. Aí, eu sabia aquele Piaget e Vygostski de traz pra frente, da frente pra traz. “Assim, assim, assim, professora”. Mas a ideia era minha. Construída em cima da ideia do autor, claro. E, senão, nós não podia falar naquela época. Então, eu acho assim que a gente evoluiu muito, avançou muito, mesmo que nos trabalhos a gente possa dizer só um pouquinho, mas tu pode dizer, entende? Eu acho que isso a gente conseguiu. Então.

APÊNDICE F – ENTREVISTA NARRATIVA 06PEE

06PEE: É que eu quero que a realidade da escola apareça, tu entende? A realidade da escola tem que aparecer.

Pesquisadora: E para você, qual é a realidade?

06PEE: Pra mim, não pode ser essa realidade apaixonada, cor de rosa, penalizada e social. Porque ali na escola pesquisada faz anos que a gente tenta fazer a inclusão no currículo escolar. E é, por isso, que tu viu esse movimento de gente lá na sala de aula com o professor, orientando o professor, porque é essa a nossa intenção, de todas as que estão, todas nós estamos muito presentes.

Pesquisadora: “Todas nós” são as educadoras especiais?

06PEE: Isso. Isso. Porque, inclusive, quando a gente fez a sala de recurso multifuncional, quando foi implantado esse espaço físico da multifuncional, tá lá na justificativa de porque que a gente queria esse espaço, a gente queria esse espaço pra trabalhar com os alunos que estavam saindo dos anos iniciais pra ir pro Ensino Médio, e com os alunos de altas habilidades, que ia iniciar o trabalho em 2010, e a gente tava vendo que não tinha mais como alunos que avançaram frente ao movimento de inclusão pra os anos finais e ficavam sendo atendidos no AEE numa sala infantilizada, com mesa pequeninha, com patinho, com brinquedinho, com coisinha colorida, entende, a gente queria que esses alunos já adultos, realmente, do ponto de vista de sujeitos se sentissem bem na escola e na sala de recursos. E foi por isso que a gente, de repente, tem aquela sala de recursos, a multifuncional, que ela tem um ambiente que tu vai ver, ele é mais clean que os outros, agora está meio bagunçado porque a gente não conseguiu arrumar esse ano de tanto aluno que a gente tem pra atender a gente não parou pra arrumar a sala como a gente quer, e o nosso espaço é pequeno.

Pesquisadora: Porque vocês têm a sala lá onde a 03PEE trabalha e a sala lá onde a 02PEE trabalha? Qual dessas salas?

06PEE: Não, assim, na verdade tem mais uma. Tem essa que a 03PEE nova essa trabalha, que é onde a gente concentrou todo o material da deficiência visual, entendeu? Pra ficar mais fácil, então, lá, por exemplo, tem a 03PEE e a 05PEE, mas elas também atendem outras áreas ali né, só que a gente concentrou o material, porque o material da deficiência visual é muito grande, é muito, é uma coisa volumosa, entende? Então, a gente concentrou lá. Até porque quando, antes ela era lá em cima, no segundo piso, o que era um contrassenso. Nós tínhamos um deficiente visual numa escola sem elevador, sem rampa.

Pesquisadora: Eu fiz estágio nessa sala de recursos do segundo piso.

06PEE: É. Aí, a outra sala que a gente tem, também é no segundo piso, que é a bem infantilizada. Tem vários joguinhos, tem muito recurso pedagógico naquela sala. Só que ela tá desativada porque daí, como a gente fez a multifuncional ali embaixo, como equipamento da sala de recursos que vieram do MEC sabe, sabe aqueles que vem, a gente quando precisa de um material pra trabalhar com aluno menor, a gente corre lá em cima e pega. Trabalha e, depois, guarda lá em cima de novo. Ou, quando a gente se aperta, tipo assim, bah, tô eu lá no atendimento, a 02PEE também tem que tirar um aluno da sala de aula, que não se adaptou, que não quer ficar mais na sala, então, aí a gente divide, mas senão aquela sala lá em cima ela tá mais, como assim lá tá mais guardado um material que é pra uso dos anos iniciais, e, na verdade, é um espaço que a gente tem pra desafogar quando tá tudo cheio, né. Mais, a sala da classe especial da 01PPE que, de manhã, a 01PEE

usa como sala de recurso pra AEE. Então, esses são os ambientes físicos que a gente tem pra Educação Especial e que, antes, isso era digamos assim, esses ambientes físicos eram organizados e tinha que, digamos assim, uma posse por aquela que tinha portaria de autorização. Depois que veio a multifuncional, tudo, a multifuncional passou a ser de todas. E as outras também passaram a ser de todas. Então, a gente vai, que nem eu esse ano, pela primeira vez, eu tô tendo um aluno surdocego. Primeira vez. Nunca trabalhei com a deficiência visual. Minha primeira experiência é ali na escola pesquisada. Tive, mas lá no Rômulo com outra aluna né. Então, aí na escola pesquisada, quando eu tive isso daí, eu peguei e falei com a 05PEE e a 03PEE, “Ó, gurias, de vez em quando, eu vou ter que vir aqui né, pegar uma máquina de Braille, um livro em Braille, e algum recurso”, mas é tranquilo, assim, sabe. Assim, como a 07PEE, que atende à noite ali na multifuncional, que também atende ali na multifuncional, porque a 07PEE sempre só pega o Ensino Médio. Porque, quando foi, deixa eu ver, 2005, eu cheguei na escola pesquisada, a 07PEE atendia sozinha os alunos dos anos finais. Porque daí a 01PEE atendia a classe especial e os anos iniciais, quem mais que tinha? A 08PEE atendia a outra classe especial e os anos iniciais. E a 07PEE, daí eles iam evoluindo, por força né dos espaços que iam tal, tal, tal, desenvolvimento deles, a 07PEE tava sozinha atendendo. E, aí, saiu, bem nessa época, todas as alterações do MEC no sentido de que o professor da sala de recursos também tinha que atuar em parceria com o professor da sala de aula, daí veio o Decreto do AEE, então, assim, tudo foi meio que vindo, e eu trabalhava na Coordenação Pedagógica na época, e eu digo “Não gurias, diante desse, diante desse primeiro Decreto do AEE tá claro, não tem isso de uma ser a educadora especial da tarde e a outra ser a educadora especial da manhã”. Porque a educadora especial da manhã atende os alunos no contraturno os que são da tarde, quando é que vocês vão ver como esses alunos são na sala de aula, né? Quando que vocês vão dar suporte pro professor na sala de aula? Como é que vai ser? Então, nós vamos ter que começar a fazer horário mosaico, manhãs e tardes, né. Pegamos alguns alunos da manhã atendemos no contraturno da tarde, pegamos alguns alunos da tarde, então, assim, a gente foi meio via Coordenação Pedagógica e Decreto do AEE, organizando esses horários assim. Porque, o que é que me parecia? Eu tinha uma visão, assim, cheguei na escola pesquisada, e fui pra Coordenação Pedagógica e, aí, a minha visão foi assim de ver uma educadora especial lá com aquele monte de aluno, aquele monte de professor, um monte de prova pra dar conta que o aluno não fazia sozinho, o professor não sabia o que fazer, sabe? E, conseqüentemente, bem nesse período, chega a Fabi e a Andreia, com a proposta do curso de extensão, agradecendo a escola pelo espaço.

Pesquisadora: A Fabiane Costas e a Andrea Tonini?

06PEE: É, e aí assim, foi todo. Eu vejo e até eu disse naquela entrevista que saiu na Nova Escola, eu vejo a escola pesquisada como lócus de pesquisa, via em 2010, e ainda vejo, né, talvez com menos intensidade de pesquisa a nível de pós-graduação, mas sempre foi. Eu acho que a escola tem esse movimento porque, do ponto de vista das educadoras especiais e dos nossos professores, o pessoal foi muito aberto. O pessoal aceita, o pessoal acolhe acadêmico lá dentro pra observar aula, pra responder pergunta, pra mostrar “Olha, eu fiz isso com o meu aluno”, o pessoal é aberto. Sabe? E eu acho isso um ponto bem positivo. Tem alguns uns casos assim que não gostam muito. Mas, no geral da escola, os nossos professores são abertos. Entende? São sensíveis, não precisa, nós, por exemplo, já não temos hoje na escola pesquisada aquela necessidade de sensibilizar um professor de que aquele aluno não vai atingir os mesmos objetivos que ele tem traçado para o currículo escolar, pra

disciplina que ele trabalha, entende? A gente não precisa mais fazer isso. Isso já sabem. “Ah, não, eu tenho que fazer uma coisa diferente, né?”. Sabe?

Pesquisadora: Antes, vocês tinham que fazer esse movimento ou não?

06PEE: Tinha. Sim. No começo, sim. Até, eu acho que até por volta de 2000 e, eu acho que, na verdade, eu vejo que esse movimento foi tipo findado, 2009, 2010 pra cá que já começou a mudar, que o pessoal é mais aberto. Bah, tem professor ali que, quando a gente vê, já veio com uma atividade maravilhosa, principalmente, esse pessoal mais novo, que já tipo teve a disciplina na graduação, então, a gente consegue perceber. Claro, eles ficam ansiosos. Nossa! A ansiedade é muito grande dos professores da escola pesquisada! Ontem, por exemplo, tinha uma reunião com uma estagiária da Nara Joyce, que vai desenvolver o estágio dela lá, pra falar de altas habilidades. No meio da reunião, foi uma catarse dos professores dos anos iniciais tanto que, no final, uma disse assim “Ai, a gente falou, a gente acabou falando porque a gente tava, assim, precisando falar. A gente tá angustiado na sala de aula”. Mesmo nós fazendo esse movimento de ir nas salas de aula, os professores ficam angustiadíssimos. E muito.

Pesquisadora: E vocês têm mais de 50 alunos da Educação Especial incluídos?

06PEE: 57 alunos. São 57 alunos com necessidades especiais distribuídos do primeiro ano ao terceiro do Ensino Médio, manhã, tarde e noite, entende, e aí, como eu digo, assim, nós na escola pesquisada, a gente precisava defender isso a nível de proposta. Que todas as nossas turmas tenham de 20 a 25 alunos, independente de ter um não um aluno de necessidade especial. Porque, por exemplo, nós temos três sextos anos, e três ou dois sétimos anos. Normalmente, os professores dos sextos e dos sétimos, que é à tarde, são os mesmos, principalmente, nas disciplinas que têm uma carga horária baixa. Então, se esse professor é o mesmo, as turmas todas têm que ser pequenas. Não adianta ser pequena, por exemplo, só os sextos anos onde tem muitos alunos com necessidade especial, e as outras do sétimos ter 35 como a Secretaria de Educação quer, entende? Na verdade, a nível da escola pesquisada, com esse contexto, com essa realidade, a nossa proposta pedagógica teria que garantir isso junto à Mantenedora no sentido de que fosse regra pra nós todas as turmas com 20 alunos até os anos iniciais e com 25 a partir do sexto ano. Porque o professor é o mesmo. Então, tu imagina o professor que sai dum sétimo ano com 34, 35 alunos de sétimo ano, adolescentes, vai pra um outro sexto ano onde tem dois alunos autistas e um aluno surdocego. Que cabeça tem esse profissional? Que tranquilidade ele tem, sabe? Essas coisas eu vejo que, aí é do ponto de vista de gestão, e daí não é nem de gestão da escola, tu entende, é de gestão a nível de Mantenedora. Pode ser nível de gestão a proposta, mas não a nível de mantenedora. E, aí, se a gente olhar, por exemplo, lá a proposta de 2009, que foi a que eu analisei, tem várias garantias naquela proposta, que já não são, que são descumpridas, que é o caso tipo do professor ter menos carga horária em vez de 20 horas que tinha 16 horas aula, se tem 16, ele teria 14, porque dois períodos dos 16 que ele teria que ter frente a aluno, dois períodos ele teria a menos, onde ele pudesse planejar as avaliações, os trabalhos e, eventualmente, ele poder vir fora do horário de que ele teria que tar com toda a turma, ele vir lá na sala de recursos, conversar com a gente, olhar o atendimento, aplicar um instrumento de avaliação pro aluno, entende, isso existia. Isso não existe mais. Entende, porque teve um Governo X aí no meio que disse que “Não, todo mundo vai ter seus 16 e pronto”. Entende, não interessava. Então, são questões bem maiores, que a gente não consegue levar adiante, e que tá, de novo, gerando essa grande angústia nos professores. Porque, realmente, assim, tá bem, bem sobrecarregado a questão do

professor na sala de aula. Eu vejo isso que está sobrecarregado. Por exemplo, assim, tem dois anos que eu trabalho com uma professora de primeiro ano do Ensino Fundamental, com o propósito de fazer, tipo assim, o início da escolarização de alunos autistas. Então, assim, o ano passado foi uma situação de um aluno, que não se comunica, que só olha, observa, caminha na pontinha dos pés, pinça os dedinhos, em vez de ele fazer “flap” com as mãos, ele pinça os dedinhos assim, né, então, esse é um aluno que olha, observa a sala de aula, senta, faz alguma atividade, diz “Oi!” e diz “Tchau!” quando quer ir embora, e o maior tempo que a gente conseguiu ficar com ele na sala de aula foi por volta de 15, 15 e 20. Mais que isso ele não fica. Porque se a gente tentar, daí, oferecer alguma coisa, ele grita, ele se joga no chão, ele quer ir embora. Ele começa a grita, gritar, gritar, e quer ir embora. Então, assim, no ano passado, a gente traçou com essa professora momentos, assim, em que teria eu e ela com a turma, depois, eu, ela, o aluno e a turma e, depois, três vezes na semana era os dias que o aluno vinha, por quê? Porque a mãe disse assim “Eu não tenho como trazer ele todo dia”. Porque tem dois dias que ele tem outros atendimentos fora e que ele tem que ir. Então, tá, então, ele vem três dias na escola, um dia na sala de recursos e os outros atendimentos, pronto. Sabe, e mesmo assim, ele tem uma saúde frágil, então, no inverno, ele faltou bastante. Foi a realidade desse aluno no ano passado. Esse ano tá, e aí, no início, ele não tinha monitora. Depois, ele passou a ter monitora. Então, teve dias assim que eu saí pra curso, ele, inclusive, veio, ficou só com a professora e a monitora na sala de aula. Só que, no dia em que ele vinha, sempre, com a professora, nós planejávamos uma atividade voltada mais pra música, bandinha, atividades mais de Educação Infantil. Porque isso auxiliava a turma, que ainda tinha esse interesse, não era todo o dia, era o primeiro momento da aula, e a gente conseguiu fazer a inclusão desse aluno. Inclusive, ali na época de São João, ele dançava, ele pegava os outros coleguinhas pela mão, então, assim, foram coisas que a gente conseguiu. E esse ano, o que é que acontece com esse aluno? Eu não preciso mais ir, eu fui o primeiro dia apenas pra sala de aula, porque a professora já sabe que ele gosta de música; porque ele já chega, já vai no armário, e diz “Musica”, e a profe já tem que pegar o sonzinho e botar; e, aí, a profe trabalha com o sonzinho ambiente, com uma atividade a nível de pintura, recorte, alguma coisa que ele faz com o auxílio da monitora. E ele olha, quando ele enxerga a professora, ele já larga a mão da mãe e vai com a professora deste ano. Então, foi bem tranquila a questão, né, da inclusão dele. Pra esse ano, a gente sabia que teria um aluno, que fez dois anos de classe especial, está com sete anos, e, aí, a 01PEE, “Dá pra incluir”. “Oba!”. E, aí, eu pensei esse ainda é um movimento da cascata, entende? Mas, aí, o aluno veio esse ano. Então, nos preparamos, a professora de novo, a turma, a 01PEE e eu pro primeiro dia que esse aluno viria. Aí, ele veio no segundo dia de aula. Nós avisamos a avó pra trazer ele no segundo dia. Qual foi nossa surpresa? Que, no primeiro dia, a gente se deparou com outro aluno autista na turma. Na mesma turma. E bem comprometido também. Muito comprometido. Então, a gente tá numa turma, esse ano, que a gente tem que fazer um vem no dia o outro vem no outro até nós conseguir com que eles entrem no ritmo da sala de aula, né, até que os dois tenham monitora, pra conseguir deixar uma coisa mais, uma rotina mais regular.

Pesquisadora: E, quando eles estão lá na sala de aula, 06PEE?

06PEE: O que é que acontece até agora, assim, tem um que só vai na segunda-feira, que é o dia que eu vou, e na quarta, que também eu tô lá, mas que a mãe, às vezes, não consegue trazer ele na quarta. O outro vai quinta e sexta, que é um dia que eu vou à quinta, no outro dia tem Educação Física e ele tá gostando e, daí, eu

fico junto nesse primeiro período de Educação Física, mas que, agora, nas últimas vezes, já não precisou ficar junto, já tá tranquilo com a estagiária da Educação Física, a professora e a monitora. Então, tá bem tranquilo. E, assim, a gente tá indo, a gente fazas coisas aos pouquinhos, né, então, nesses casos de comprometimentos mais severos, agora, os outros a gente vê que, eu pelo menos vejo, que eu já consigo, por exemplo, o C saiu do quinto ano foi pro sexto ano, surdocego, tá acostumado a vir na aula todo dia, escuta, usa Braille, tem o NVDA, né, tem implante coclear, consegue escutar os professores, tem uma profissional de apoio, tá vindo todos os dias. Vou conversando com os professores, e vamos traçando algumas estratégias do que é possível fazer com ele. No outro sexto ano, eu tenho outro aluno autista, com 15 anos, tá, está com 15 anos, justamente, porque foi sendo segurado nos anos iniciais. Até conseguir, pelo menos, ler e escrever.

Pesquisadora: Esse “segurado” você diz na classe especial?

O6PEE: Não, segurado nos anos iniciais.

Pesquisadora: Nos anos iniciais?

O6PEE: Porque ele começou no pré, não se adaptou, daí, ele foi pra classe especial um ano, daí, ele frequentou a classe especial um ano, voltou pro pré. E ficou no pré. Do pré ele foi pro primeiro ano. Do primeiro, eu não lembro se ele reprovou porque eu fiz a entrevista com a mãe acho que foi ontem, anteontem, essa semana. Então, assim, eu sei que tipo ele foi fazendo dois anos a segunda série, depois dois anos não lembro se foi a terceira dele, ele fazia mais de uma vez a série, mesmo não podendo reprovar, a mãe concordou pra que ele, por isso, que ele tá um grandalhão agora no sexto ano. E tem outros casos assim. Mas era, justamente, pra garantir um processo de alfabetização nos anos iniciais e domínio da quantificação. Pra pelos menos eles irem adiante né. Agora, a gente já não tá mais fazendo isso, agora, a gente tá deixando que eles encontrem, eles vão aprender o que eles aprendem. Porque teve outros casos que saíram da classe especial, entraram nas turmas regulares, e a gente tentou fazer isso, mas eles não se alfabetizaram igual. Então, a gente foi deixando, então, por isso, a gente tem, no sétimo ano, um menino Down como 21 anos, entende, que, por outro lado, agora, do ponto de vista de recurso humano, a Mantenedora fica pedindo pra gente acelerar eles. Então, tudo são, como é que eu vou dizer, nuances de inclusão. Nuances de inclusão.

Pesquisadora: Muito bem. E O6PEE, me conta, assim, só para eu conhecer você um pouco melhor, como você chega a ser professora, professora de Educação Especial, professora da escola? Como foi o seu processo de se tornar professora?

O6PEE: Ah, tá. Bom.

Pesquisadora: Que, geralmente, é essa pergunta que eu faço para começar, e você começou já falando da sua prática, e isso é muito importante também para mim, mas só para que eu consiga me contextualizar dentro da sua história.

O6PEE: Eu entrei num colégio de freiras no maternal. E, nesse colégio de freiras, tinha o Curso Normal. Então, eu estudei todo esse tempo, assim, de Ensino Fundamental, que na época era Ensino de Primeiro Grau, era pré-primário, eu lembro, e aí, quando eu fui pro primeiro ano, entrou o primeiro grau, foia mudança de 71. E, aí, eu passei todo o primeiro grau vendo aquelas mulheres bonitas, com aquelas saias bonitas, era saia azul, era blusa branca, era gravatinha vermelha, era sapatinho de salto preto, e eu dizia “Mas, eu quero estudar isso. Eu quero ser isso”, sabe? Pra mim era legal, era bonito aquilo. Foi o início da coisa. E, aí, sempre estudando nessa escola, terminei a oitava, né, eu digo “Tá, então, eu vou fazer o Curso Normal”. Daí, eu fiz o magistério e, paralelo a isso, tinha a igreja do lado do colégio, e eu fazia a liturgia da igreja, e precisava alguém pra catequese. Daí, eu fui

dar catequese. Então, foi, tipo assim, dar aula. Eu acho que eu tinha uns 14, 15 anos, e eu tava com meus alunos da catequese. Tinha aluno na catequese, para mim, aquilo era o máximo, ter aluno da catequese. Depois disso, quando eu fui pro Curso Normal, tinha a LDBA, não sei se ainda existe isso, Legião Brasileira de Assistente, que era sempre as mulheres dos prefeitos que arrecadavam moças que quisessem fazer voluntariado nas creches, mas, tudo quanto é creche que precisava de alguém, eu ia. Daí, eu fiz estágio numa escola do município. Quando eu terminei o meu estágio.

Pesquisadora: Você é santamariense?

06PEE: Não, eu sou de Panambi, eu sou natural de Panambi, e lá que eu estudei. E, aí, quando eu terminei o meu estágio, a turma que eu fiz estágio tava sem professor. E, aí, no dia seguinte, eu fui na SMEC, tinha que elevar minha carteira de trabalho, e eu ganhei um contrato no município. Sabe, foi bem legal isso, porque como já me conheciam, já sabia que eu vivia na lá, lá, lá, lá, lá, tá, então, tu vai ser a nossa professora. E, assim foi, foi o meu começo. Mas, aí, claro, só com o Curso do Magistério né, dando aula disso, eu me formei eu acho que em 84, né, aí, eu dei aula eu acho que até os 92, 91, 92, mais ou menos, mas daí eu vi tenho que fazer uma faculdade, né, não dá pra parar. Daí, eu comecei a faculdade de noite, comecei Letras, mas eu engravidei da minha segunda filha, foi uma gravidez de risco, eu tive que parar. Aí, ela nasceu, e aí a gente teve que ir embora pra Ijuí naquela época, e, aí, eu fiz vestibular pra Pedagogia na UNIJUÍ. Daí, eu fiz Pedagogia na UNIJUÍ, me formei em 94. Dez anos depois de concluir o magistério. Depois, acho que foi pelos anos 2001, 2002, uma coisa assim, eu sei que já ia fechar dez anos de novo, eu digo “Peraí, mas tem que fazer uma especialização”, né. Porque daí, nessas alturas, eu já tinha dado tanta aula de anos iniciais, em todas as séries, que daí eu já trabalhava na Coordenação Pedagógica, já tinha trabalhando na CRE, mas, “Não, peraí, só com magistério, eu tenho que fazer graduação”, né. Daí, eu comecei, fiz a Pedagogia de noite, terminei em 94, aí eu saí de, aí, quando eu terminei a Pedagogia, eu saí de vez de sala de aula, eu fui trabalhar só em Coordenação Pedagógica. De 94 até 2010. E, daí, tipo, precisava de supervisora, eu ia fazer Coordenação Pedagógica porque eu tinha Pedagogia. Então, sempre foi assim. Teve uma escola de Cruz Alta que eu tinha 60 horas tudo na Supervisão, né. E foi indo assim. Aí quando, na escola pesquisada, eu cheguei ali e vi aquele vucovuco todo, a minha colega 07PEE enlouquecida com aquele monte de aluno e aquele monte de professor, eu digo, e daí, casualmente, veio a proposta e, daí, eu me interessei por estudar essa área da Educação Especial, porque eu via gente feliz. Eu via aluno com muita dificuldade de aprender, mas eu via pai feliz, e eu via as gurias da Educação Especial feliz. Eu digo “Não, mas, para aí, eu vou deixar dessa vida de ser supervisora escolar”, né, porque todo mundo dizia “Ai, Supervisão é a alma da escola”. Eu dizia “Que alma penada e penosa essa, penosa pra quem faz, e penada porque a gente parece uma alma penada atrás dos colegas professores pedindo pra fazer coisa”. Eu digo “Eu não quero ser essa alma penada e penosamais, eu quero é ser feliz na Educação Especial”. E, aí, a 07PEE, que descobria os cursos, eu digo “A 07PEE é a minha dinda na Educação Especial”, né, porque ela fazia eu correr atrás “Vai fazer, vai fazer, vai fazer”. Daí, eu fiz a pós de altas habilidades, uma pós presencial que teve na UFSM, era nas sextas de tarde e, nos sábados, manhã e tarde, aquilo foi pra matar. Eu sei que, fazendo essa pós, eu conheci a Professora Maria Inês numa aula, assim, que ela falou coisas, assim, pérolas sobre avaliação. E, aí, eu tinha aquela prática lá na escola, eu digo “Profe, tem umas coisas que acontecem lá na escola que eu acho que tá dando certo” na avaliação dos alunos,

né. E ela disse “Não, mas, então, porque é que tu não vai estudar sobre isso, por que tu não vai fazer um mestrado, uma coisa”. Faltava uma semana para encerrar a inscrição, entregar as coisas, mas eu fiz daí. Aí, eu fiz o mestrado, estudei essa área, gostei muito. Daí, estudando isso, eu conclui essa especialização de altas habilidades, comecei outra em AEE, a distância, pela Universidade Federal do Ceará. Porque, daí, o que é que eu tinha medo? Daí, veio a sala de recursos pra escola pesquisada, essa do MEC, e eu queria trabalhar com altas habilidades porque eu tinha terminado o curso e, aí, eu disse “Eu quero trabalhar”, eu tinha medo que só com a pós das altas habilidades e, em função do Decreto, não me deixassem trabalhar né. Daí, eu fiz essa a distância. Eu sei que foi tudo junto, assim, tipo, eu comecei num ano uma especialização em julho, depois, no outro ano em março eu iniciei o mestrado, em novembro do ano seguinte eu iniciei a outra especialização e, aí, quando foi pra terminar o mestrado, eu terminei tudo junto.

Pesquisadora: E essa especialização do AEE foi porque você necessitava alguma preparação para além das altas habilidades?

06PEE: Para além das altas habilidades. Porque, daí, o que é que aconteceu? Daí, foi, por exemplo, eu acho que essa especialização veio mais em função do próprio mestrado, porque eu vi que a deficiência intelectual era a que mais impactava. A dificuldade no campo pedagógico da escola impacta muito. E, aí, eu acho, pelo fato de eu ser pedagoga, né, foi meio que uma preocupação, e eu também trabalhei um tempo no SOE porque eu fiz uma pós em gestão também. Que, antes da de altas habilidades, eu fiz uma pós em gestão que me habilitou pra Orientação e Supervisão, e eu trabalhava nas duas coisas na escola pesquisada. E, daí, trabalhando na Orientação, é que eu vi a questão também dos alunos com altas habilidades, que dava muito problema na sala de aula, e eles vinham parar no SOE, mas eles não tinham problema nenhum, entende? O problema estava de outras ordens. Então, tudo meio que foi a prática, entende? Foi a minha prática que me convocou a estudar, a estudar altas habilidades num momento, a estudar a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual num outro momento, mas tudo isso como supervisora. Só que, daí, eu vi assim, mas eu estudei tudo isso, eu vou ficar sendo essa tarefa aí no colégio? Não, eu quero sala de recursos. Então, até abri as minhas duas matrículas porque eu tenho 20 e 20 no Estado, daí eu fui lá na CRE e pedi, e as grúias “Não, daí, tu não pode ficar as 40 na escola pesquisada, tem que ser em duas escolas”. E aí tinha o Rômulo que tinha ganhado sala de recursos também, que precisava fazer o mesmo processo, aí fui lá, foi tranquilo.

Pesquisadora: E você ficou nas duas escolas?

06PEE: Fiquei nas duas escolas. Estou me aposentando no Rômulo agora e, na escola pesquisada, eu acho que o ano que vem. As gurias vão fazer estudo agora pra mim porque eu averbeei um tempo, e aí eu acho que vai dar pra sair também no final do ano que vem.

Pesquisadora: E, assim, como funciona o seu trabalho, na escola pesquisada, na sala de recursos? Você trabalha com aluno e você trabalha fora também com o professor e com a turma? Porque antes você citou isso.

06PEE: Pois, aí é que tá, a gente faz as manobras da escola pra atender digamos, assim, uma necessidade dos alunos. Que eu acho assim, se o propósito da Educação Especial é atender as necessidades dos alunos, a gente vai ter que tentar trabalhar pra atender essas necessidades. Então, o que é que acontece? Primeiro, a gente tenta ver, assim, àqueles alunos que ficam na sala de aula sozinhos, tranquilos com os professores, a gente faz o AEE no turno inverso, né, e, naquele

um ou dois turnos, eu organizo pra estar na escola vendo como que, como que eles são com os professores né, e até pra que os professores possam passar as angústias deles pra gente e a gente dizer “Olha, não, esse aluno é assim, calma, tu pode fazer tal coisa com ele, né”.

Pesquisadora: E os professores procuram você?

06PEE: Eu sim. Sempre. A minha relação com os professores é muito legal. Próxima. Mas é muito de corredor, não tem muito como a gente assim pensar “Ah, vamos fazer uma reunião hoje pra planejar atividade”. Capaz, é no recreio, é no período livre, sabe, é assim, sabe, às vezes, até no grupo do WhatsApp, “Olha, vou ter prova hoje, alguma coisa assim, o que é que dá pra fazer?”. É muito, é muito de conta gotas essas coisas, sabe, porque a gente não tem muitos espaços. Mas, o meu trabalho, por exemplo, assim, o ano passado eu tinha alunos dos anos finais, tinha esse aluno dos anos iniciais, e tinha aluno do Ensino Médio. Aí, eu ia uma manhã só na escola porque eu fazia, eu dava conta de passar nas salas de aula desses alunos que eu tinha dos anos finais e do Ensino Médio, que eram de manhã, dava uma olhada neles né, e neles e nos professores, e fazia o AEE daqueles alunos que eu tinha de tarde naquela manhã. E, de tarde, a gente teve que, inclusive, que fazer uma justificativa porque a gente ia tanto em sala de aula, a gente apresentou os laudos e uma justificativa de como o aluno é em sala de aula e que, por isso, a gente tinha que fazer o que a gente chama de ensino colaborativo. Junto com o professor em sala de aula. Fora situações, por exemplo, desse ano, que tem um aluno no primeiro ano que ele tem um dia que eu posso tirar ele e levar pra sala de recursos. Não é o correto, não é o que a legislação manda, mas, temporariamente ou exclusivamente, no período de adaptação do aluno se fará isso, entende? Então, tipo, se procura assegurar no plano, no PDI do aluno, num parecer, numa justificativa de porquê a gente tá tirando ele um pouquinho da sala de aula. Por quê? Porque ele não aguenta o tempo todo na sala de aula. Ele não tem aquela, não tem condições de ficar as quatro horas lá na sala, então, se ele não tem, por que é que a mãe, que já trouxe naquele horário, eu não posso atender também um pouquinho naquele horário pra mãe não ter que sair de novo de manhã? E, aí, eu gerencio o meu tempo pra fazer outras coisas, né, na escola. Aquele tempo, por exemplo, que eu faria o AEE desse aluno no contraturno, eu atendo outro no contraturno, ou eu vou assessorar um professor, ou eu vou elaborar um material, porque eu vejo, assim, que Educação Especial é produzir material adaptado, é pesquisar. Tem lá, por exemplo, nos anos finais, o aluno tem uma atividade que o professor quer que a gente dê conta junto com ele, eu preciso pesquisar na internet, eu preciso ler alguma coisa sobre briófitas, sobre pteridófitas, eu preciso organizar um material, eu preciso buscar uma semente, eu preciso, né, pensar se eu vou coletar com o aluno samambaias ou se eu vou trazer samambaias, e isso eu preciso de tempo, né? Por exemplo, o C, agora, tem que produzir material tátil, tem que pegar um globo, limitar todos os continentes do globo com linha, com linha de diferentes texturas pra ele ver qual que é o continente americano, qual que é o continente africano, enfim, e daí eu tem que sair, eu tem que achar diferentes tipos de fios, isso tudo leva tempo. Então, a gente pode usar pra essas coisas, né? O tempo. Pelo menos, eu tento me organizar dessa forma, entende, então, o meu horário esse ano, as três tardes que eu tenho, eu não tenho AEE, porque eu não peguei nenhum aluno que tenha sala de aula comum de manhã. Eu não tenho AEE de tarde. De tarde, nas três tardes que eu vou, eu fico direto com esses três alunos autistas, o surdocego e o outro autista dos anos finais, do sexto ano, porque todos são alunos com bastante comprometimento, com bastante limitações, e que o trabalho se torna muito mais

efetivo e produtivo se eu tiver um contato mais direto com os professores deles no turno que os professores estão dentro da sala de aula.

Pesquisadora: Estão com esses alunos em sala de aula?

06PEE: Não direto. Eu fico meio que itinerante, meio itinerante, um pouco em cada sala de aula, mas, no primeiro ano, eu fico direto, direto na segunda e direto na quinta. Eu só fico fora, assim tipo, se o aluno era pra vir naquele dia e não veio. Eu aproveito e dou mais atenção pros dois alunos do sexto ano, porque, também, tem isso não tem como colocar os dois alunos na mesma turma, porque aí os professores vão surtar, então, tá um aluno numa turma, o outro noutra, um dia eu dou mais atenção numa turma, outro dia eu dou mais atenção na outra, ou eu divido as duas tardes meio a meio, eu procuro gerenciar o meu trabalho assim, dessa forma, e acredito, acho que as minhas colegas, talvez, seja mais ou menos assim também.

Pesquisadora: Com as suas colegas da Educação Especial, é fácil uma parceria?

06PEE: Também, a gente tem muita parceria, por exemplo, assim, às vezes, acontece, acontece de um aluno meu ir, como aconteceu no início, esse aluno que eu te falei que a gente não sabia dos comprometimentos dele, ele ia na aula todos os dias, daí eu não estava lá, mas, aí, tipo, precisa alguém atender o aluno lá na sala de aula. Lá se foi a minha colega 01PEE, ficou lá e atendeu. A mesma coisa esses dias aconteceu uma coisa com um aluno da 01PEE, de qualquer uma, a gente sempre dá suporte uma pra outra, porque esses alunos são alunos que, na verdade, às vezes, tipo, surtam, digamos, mas não é surtam, mas os alunos, por exemplo, os autistas, eles se desestruturam, e, às vezes, o professor ou alguns colegas acham que o aluno vai explodir, às vezes, eu digo “Olha, ele não vai explodir. Tu só diz espera, faz um sinalzinho com a mão, fala baixo, não entra, não se desestrutura junto com o aluno”, né, então, são essas coisas assim.

Pesquisadora: E os professores das salas regulares acabam sendo parceiros também?

06PEE: Comigo são.

Pesquisadora: Encontra resistência ainda ou não, 06PEE?

06PEE: Não, eu não encontro resistência, só angústia, muita angústia. Em alguns, assim, tipo, que eles preferem. Eu sempre me disponibilizo. “Olha, profe, hoje tem a tua prova, né? Tu quer fazer com o aluno lá na sala de recursos? Eu fico aqui cuidando toda a turma pra ti, a gente inverte os papéis, né”. Mas, eles ainda tem aquela coisa, assim, “Não, eu tenho que cuidar a minha prova”, sabe? Eles acham. Então, eles “Não, ele faz contigo depois na sala de recursos”. E eu digo “Profe, mas não é a mesma coisa ele fazer contigo e fazer comigo. Eu não sei Português tão bem quanto tu, eu não sei Ciências tão bem quanto tu”.

Pesquisadora: E, se hoje você fosse pensar no seu maior desafio dentro da escola, qual seria?

06PEE: Nesse ano?

Pesquisadora: Hoje, é.

06PEE: A surdocegueira. O autismo, pra mim, já está mais tranquilo, porque eu já li mais coisas, né, eu acho que, com a minha experiência de PIBID na outra escola.

Pesquisadora: Você teve uma experiência de PIBID?

06PEE: Ainda tenho na outra escola, na Rômulo Zanki, fantástico! Três anos já, na verdade, é o quarto ano agora. Se eu quiser continuar o ano que vem, eu tenho que fazer seleção de novo. Então, nessa experiência de PIBID, eu aprendi muito porque lá eu tô com uma aluna no terceiro ano, uma aluna autista que já está no terceiro ano, e que entrou sem pré-escola, sem nada. Então, foi bem significativo.

Pesquisadora: E está dando certo na escola?

06PEE: Tá. Fica a tarde toda só com a monitora na sala.

Pesquisadora: E ela aprende no sentido cognitivo assim?

06PEE: Sim.

Pesquisadora: Estou perguntando para você porque sempre minha dúvida é essa até que ponto esses alunos aprendem na escola?

06PEE: Reconhece as letras, conta, não quantifica, enumera, não quantifica, mas reconhece as letras do nome, reconhece os numerais. Porque um dia ela tava fazendo o “E” várias vezes e, daí, ela fazia o “E” espelhado igual um pente assim, fazia o traço vertical e um monte de traço na horizontal. Daí, eu dizia “M, só três”, ela pegou e fez um “3” espelhado. Ela entendeu que era pra fazer o “3”. Adorei aquela, sabe, eu digo “Tá pensando!”, “Ai, que bom!” Bom, tá pensando, e sabe que aquilo é um três. Então, são, eu acho que, na verdade, eu gosto de ter sempre uma função junto com a prática, entende? Que nem, agora, faz três anos que a minha função é o PIBID junto com a prática, que é uma leitura, é um congresso, é um seminário. Renova porque eu acho que se não eu era capaz de ser aquelas educadoras especiais de antigamente, bem antigamente, que ficava isolada na sala de recursos, fazendo bolinha de papel crepom com o aluno.

Pesquisadora: Hoje, o seu trabalho vai bem além disso, de sala de recursos, não de bolinha de papel, de sala de recursos?

06PEE: É, isso aí, bem. Mas, eu acho que, mesmo sendo, eu tive Educação Infantil durante um bom tempo como pedagoga, e eu não era muito de fazer bolinha de papel crepom. Eu entendia que tinha que desenvolver, mas não com muita bolinha de papel crepom. Só que agora, por exemplo, eu vejo que tem muitos casos da Educação Especial que as coisas têm que ser meio tecnicistas, tem que ser meio treino, meio rotina.

Pesquisadora: Que tipo de caso, 06PEE?

06PEE: Principalmente, no autismo. No autismo, eu vejo que tu tem que antecipar tudo. Olha o que aconteceu com o L, meu toquinho do primeiro ano, que veio esse ano. Nós bem feliz, eu e a profe, né, “Tá, vamos fazer uma máscara de coelho!”. Então, todo mundo pintou a máscara, colou umas coisinhas lá na máscara. O coleguinha que estava mais adiantado pegou a tesourinha, e começou a recortar a máscara. Gente, o L desestruturou completamente. Ele olhou “Ai, rasgou, rasgou”. Ele chorava sentido, sentido, porque o coleguinha tava rasgando a máscara. “Rasgou, rasgou” ele dizia, sabe? Então, pra ele, faltou, foi uma falta, uma falha minha, eu tinha que ter antecipado uma pronta pra ele, porque aquela que venho ali pronta no desenho pra pintar e colar era uma, mas eu tinha que ter mostrado uma pronta pra ele, e que aquela seria recortada, e eu não antecipei. Então, eu vi que, tipo assim, por quê? Porque tipo lá, numa época da minha Pedagogia, eu aprendi que a gente não dá modelos pra criança, mas, no autismo, às vezes, tu tem que dar um modelo, tem que dar um modelo pra que essa criança se situe, pra que essa criança crie uma imagem, crie um significado, né, e, a partir desse significado, ela construa uma ação, que era a ação de recortar. Eu não fiz isso e, daí, quando ele viu o colega fazendo, ele “Ai, rasgou, rasgou”, e chorava, olhava o colega recortando.

Pesquisadora: E, assim, os casos de autismo, você já se adaptou?

06PEE: Não, eu já me sinto, como é que eu vou te dizer assim, eu me sinto mais segura.

Pesquisadora: E a surdocegueira?

06PEE: A surdocegueira é o desafio desse ano.

Pesquisadora: Em que sentido assim?

06PEE: No sentido de que, pra mim, a deficiência visual é um desconhecido, né, os recursos de Tecnologia Assistiva são desconhecidos. Eu tenho uma criatividade enquanto pedagoga pra olhar, assim, o conteúdo, e pensar “Bom, que objeto de aprendizagem no concreto vamos construir?”. Mas, aí, eu me dou por conta que essa minha vertente de pedagoga, de tentar trazer pro concreto o aprendizado de um conteúdo mais abstrato, ele funciona muito bem se a criança enxerga, mas, aí, se a criaturinha não enxerga, o que mais que eu tenho que fazer, essa parte aí, ainda, às vezes, sabe me dou por conta, não. Então, eu ainda me pego pensando, assim, vou fazer tal coisa, mas, para aí, pro meu aluno surdocego não adianta só isso, eu tenho que pensar mais alguma coisa, né. Isso não é muito fácil pra mim, então, é um desafio pra mim. É, é bem difícil. E, aí, nesse caso, por exemplo, eu não sei se ele capta tudo que a gente fala. Ele tem um implante coclear, mas eu não sei se ele capta tudo, porque a linguagem dele é muito, ele é muito, tipo assim, ele fala palavras, ele responde palavras, ele responde frases com uma palavra só, ele não constrói uma frase né, então, esse é um outro desafio tem que trabalhar a questão da oralização pra depois trabalhar a questão da produção textual. E, daí, pra trabalhar a questão da oralização, eu dependo, por exemplo, do conhecimento até que ponto esse implante coclear tá funcionando ou não tá. Que nem agora o pai já me avisou, no início de maio, o pai vai levar ele pra São Paulo pra fazer a revisão. Eu já falei pro pai “Fala lá que, às vezes, a gente tem a impressão de que daquilo, de uma frase inteira que a gente falou, ele ouviu duas, três palavras só”. Ou, por exemplo, no lado que ele tem o implante tá desenvolvendo um maneirismo que é espichar o pescoço assim, então, eu não sei se isso é um maneirismo em função de que ele não enxerga e procurar, então, um movimento pro próprio corpo, ou se isso é um maneirismo que ele está desenvolvendo porque ele ouve melhor daquele lado do implante coclear e, aí, ele fica espichando o pescoço, dobrando a cabeça, pra que bote o ouvido na direção de onde a voz vem pra ele, né.

Pesquisadora: Mais funcional.

06PEE: É, mais funcional. É, viste, viu, eu sou bem pedagoga, tu é bem educadora especial, tu usou o termo é mais funcional, eu não saberia, essas coisas eu estou aprendendo.

Pesquisadora: Eu sou pedagoga também.

06PEE: Essas coisas eu só vou aprendendo com as educadoras especiais que me dizem, entende? Que nem eu aprendi, tipo, “Faz rastreamento”, e não sabia o que é que era fazer rastreamento, eles levam a mãozinha deles, então, na superfície e na lateral pra ver o que é que tem, se tem a parede, no caso se tem a parede, tem a porta, se tem a porta, tem o interruptor de luz. É o rastreamento, essas coisas a gente vai aprendendo, né, de tanto ouvir as colegas falarem.

Pesquisadora: 06PEE, eu vou fazer uma pergunta que eu não fiz para ninguém ainda, você é a sexta das minhas participantes da pesquisa, qual é a experiência que mais marcou você na escola? Uma das que mais marcou.

06PEE: Tem tanta coisa tão marcante aí na escola pesquisada. Tão marcante. Mas, eu acho que foi o dia que a gente conseguiu levar todos os alunos e os pais, pra assistir o concerto da OSPA em Itaara. Lembra que a OSPA fez um concerto na pedreira da Brita Pinhal? Nós descobrimos isso, eu acho, há uma semana do evento, a gente descobriu isso, e nós botamos na cabeça que nós íamos levar os alunos, e os pais, e os professores que quisessem ir. Mas, e, aí, como? E dinheiro? E pra pagar ônibus? E, aí, eu descobri que quem financiava esses eventos da OSPA era a Planalto. A gente fez um ofício, fomos lá na Planalto. Resumo: fomos nós e a OSPA de Planalto pra Itaara. Sim, acho que foi uma das experiências.

Pesquisadora: Eram os alunos da Educação Especial?

06PEE: E os pais, e os professores que quisessem ir. E a gente assistiu o Concerto da OSPA. Daí, nós avisamos o pessoal lá de Itaara que nós íamos, e fomos muito bem recebidos. Nós chegamos lá, o nosso ônibus ficou, tipo, do lado do ônibus da OSPA, a gente entrou pelo, tipo, no mesmo lugar em que os músicos desceram, por onde eles tiveram acesso, nós também tivemos, e a gente sentou nas primeiras fileiras assim. Tinha lugar reservado pra gente, tudo. Então, foi muito marcante isso pra mim. Deu trabalho, deu correria, mas.

Pesquisadora: Deu retorno também.

06PEE: Deu. E, assim, no dia a dia, como eu te falei, assim, eu acho que são as coisas que eu aprendo que são bem marcantes porque, sabe, essa coisa assim do L chorar quando viu o outro recortar.

Pesquisadora: Isso não tá em material didático nenhum.

06PEE: Não tá em material didático nenhum. Eu vi, por exemplo, quando eu acompanhei o C e o pai dele, no atendimento em Caxias agora no início do mês, a TO, que fez o primeiro atendimento do C, trouxe uma caixinha com vários grãos, com o objetivo de trabalhar a questão da alimentação, de arrumar no prato, e ele tinha que pegar com as mãozinhas e ir classificando se era arroz, se era feijão, se era, daí, tinha uma espiguinha de milho, tinha miniaturas, né, da espiga de milho, de várias, de cebolinha, de tomate, de coisas assim, e eu vi que o C tava com dificuldade pra manusear, parecia que, parecia que ele pegava os dedo duro, sabe, com medo de apertar, de manusear, de sentir. E eu pensei assim “Tem que dar uma desenvolvida nessa parte do C”, tipo, pra ele fazer classificação, seriação, mesmo, mesmo não enxergando diferenças, não estabelecendo semelhanças e diferenças visuais, mas, do ponto de vista tátil, ele vai ter que fazer isso. Aí, um dia eu trouxe, é uma caixinha de números que veio do MEC. Dentro dessa caixinha, tem vários potezinhos pequenos, daí, tem o número “1” em Braille em cima e dentro tem eu acho que uma escova de dente; depois, no número “2”, tem o “2” em Braille em cima da caixinha e dentro tem, não lembro, mas, tipo, tem do “0” ao “9”, o número em Braille na tampa da caixinha, e dentro, daí, tem rodinha, tem pião, tem várias coisas, sabe? Tudo são objetos diferentes. Eu pensei “Tá, vou fazer com ele”, porque, daí, o C olha na caixinha, diz o que é que é, e conta dentro pra ver se a quantidade está certa, e me diz o que é que é. Gente, na caixinha do número, daí bem aleatória né eu fui pegando, daí, numa caixinha lá do número “5”, tinha “5” apitinho, e todos ele pegava e dizia ligeiro “Isso é uma rodinha”, “Isso é um pente”, aí, quando ele pegou a caixinha do número “5”, era os apitos. Gente, ele pegou o apito e fez isso aqui. Botou na boca e apitou. A primeira coisa, sabe? Eu olhei assim, mas eu digo, ele fez com muito mais naturalidade a atividade ali comigo do que lá com a TO. Então, eu não sei se foi, tipo, o ambiente diferente, fora da escola, uma pessoa que ele só tinha visto no ano passado voltou a ver esse ano, é um lugar que, tipo, ele ficou um tempo sem ir, acho que ele foi duas ou três vezes só no ano passado. Então, eu vi aqui na escola que não, aqui tá tranquilo trabalhar a questão do tato, desenvolver o tato com ele. Porque daí o meu objetivo com o C é jogar dominó. Porque tem um dominó tátil, e eu quero jogar dominó com ele. E, aí, eu digo, “Não, mas primeiro eu tenho que ver se realmente ele vai reconhecer, né, ali as quantidades. Aí eu usei essa caixinha, então, ficou de agora nessa segunda a gente vai continuar jogando, vão ter o dominó né. E eu apresentei, digo, “Isso aqui é o dominó. São peças”. Daí, tipo, ele vai ver, ele diz quanto que é, só que, daí, eu vi outra coisa. O dominó é furadinho, né, pra baixo, só que daí ele tenta ler o Braille. Ele tenta ler o Braille. Daí, eu digo, “Ó, C, não é o Braille, são furinhos que tem na pecinha, tu só vai contar

quantos furinhos têm”. Mas, se não, a primeira tendência dele foi botou o dedinho no dominó aí, ele tentou ler o Braille.

Pesquisadora: E ele é um leitor de Braille?

06PEE: É, não tem muita fluência, mas lê. Lê Braille.

Pesquisadora: Ele vai na Associação de Cegos?

06PEE: Não. Não vai, mas ele tem vários atendimentos, e ele tem profissional de apoio em casa desde bem criança, sabem, bem estimulado pela família, bem tranquilo. E até, agora, por sorte, essa pessoa se formou em Educação Especial também, então, mas, de todo modo, é o meu desafio a parte da adaptação curricular. Primeiro, porque é um desafio pro professor, se é um desafio pro professor, eu como pedagoga me sinto mais no compromisso de achar as estratégias pra fazer as adaptações curriculares pra ele, porque ele é um aluno que tem potencial cognitivo preservado, só é mais lento, mas ele tem um potencial cognitivo preservado, diferente, por exemplo, de muitos outros, né, que cognitivamente, não vão conseguir. O C na hora que ele dominar Braille, que ele dominar Tecnologia Assistiva, que é outro grande desafio pra mim a Tecnologia Assistiva, né, no sentido mais, eu acho. Assim, Comunicação Aumentativa Alternativa, no ano passado, eu fiz um curso, mas, eu tenho que botar isso em prática, entende, principalmente no autismo, fazer, construir as pranchas, porque às vezes o aluno, assim como pra gente o computador é um desafio, pra um aluno que não enxerga mais ainda. Daí, é eu que tenho que auxiliar ele. Então, eu acho que é, por isso, que a surdocegueira, pra mim, esse ano tá sendo o desafio.

Pesquisadora: Está ótimo! É bom escutar vocês, assim, escutar que está na escola, quem está todo dia ali lutando, tentando fazer o melhor para esse aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, muito importante. E essa foi a minha proposta, sabe, escutar em meio a todo esse movimento de inclusão, 06PEE, que é da Educação Especial que está falando de inclusão, porque parece que, às vezes, a inclusão vem como um movimento tão forte que ela apaga a figura de um educador especial porque todo mundo se torna professor de inclusão. E quando eu vou lá na escola, e começa a conversar com as educadoras especiais, porque só tem mulheres educadoras especiais lá, eu vejo que, na verdade, são as educadoras especiais que acabam movimentando o que se chama inclusão dentro da escola, porque passa por vocês o aluno, o professor, a família, o conjunto da escola.

06PEE: E tem mais uma criatura vindo agora. O profissional de apoio, entendeu? Que esse profissional de apoio não tem mais, daqui a pouco não tem mais como ser uma pessoa só com Ensino Médio, tem que ser alguém com algum conhecimento na área da Educação, coisa assim. Eu vejo assim, sabe, não pode ser, tem que ter perfil, entende? Por exemplo, eu já tive profissional de apoio que eu já falei um milhão de vezes que não adianta ela ficar tentando explicar pra um aluno autista a razão de uma regra porque ele não vai entender a razão de uma regra. Tu tem que ser bem objetiva e dizer “Agora vamos sentar”, “Sentar, M”, e deu, né. Não adianta tu ficar dizendo “Olhe lá, a professora e todos os seus coleguinhas estão sentados, olha, o que você tem que fazer agora?”. Ele não vai saber. Ele precisa que alguém diga “Todos sentaram, você senta também”. Sabe, tem que ser assim. Eu já pensei até em fazer Educação Especial, sabe, ah, mas eu não sei. Um outro desafio pra nós da Educação Especial são os alunos que apresentam esquizofrenia, porque esses alunos eles não tem os comportamentos adaptativos. Muitas vezes, que é semelhante à dimensão da deficiência intelectual, né, e tem dificuldade na parte intelectual, às vezes, de algumas coisas e de outras não. E, aí, os alunos sempre

dizem “Ah, esse é especial, esse é especial”. E, aí, a gente vai ver e, às vezes, é uma coisa bem da área médica só, só da área da saúde mental, mas que impacta na escola, a esquizofrenia impacta na escola, porque ele é um sujeito que ele, com o passar do tempo, ele cria uma diferença intelectual em relação aos outros em função dos comportamentos que ele não se adapta. Então, ele cria uma diferença cultural, ele cria um desenvolvimento cognitivo diferenciados dos outros e, aí, todo mundo diz “Não, não é público alvo, não é público alvo a esquizofrenia”, mas, no entanto, é um aluno que dá movimento, o que é que a gente faz com eles na escola? Eles precisam ter monitor, eles tão ganhando, entende? Por exemplo, o meu aluno autista do sexto ano a mãe me disse ontem “Ele tem esquizofrenia junto”, então, a gente lida com isso, a gente lida com esse aluno, então, eu acho que é um outro desafio bem grande é a questão da esquizofrenia.

Pesquisadora: mesmo não sendo um público-alvo da Política Nacional que está aí?

06PEE: Isso, ele se torna um público-alvo pela prática na escola pela necessidade de atendimento diferenciado que ele gera na escola, esse outro aluno autista do primeiro ano a mãe a semana passada disse pra mim “Profe, eu tinha conseguido dois atendimento pra ele lá na Pallotti, que a Pallotti tem aquelas oficinas né, e eu levei ele uma vez em cada uma e me chamaram e me disseram que eu não posso mais levar porque eles não têm estrutura pra atender crianças como meu filho e a mãe deslanchou a chorar na minha frente. Isso é um desafio muito grande e, aí, ela disse “Agora eu levei ele no pediatra, o pediatra mandou ele pra um psiquiatra, porque tem mais alguma coisa que não é só o autismo. Então, além do autismo, tem a esquizofrenia junto. E até olhei no laudo que a mãe me apresentou no início, agora em março na entrevista, eu fui olhar pelo CID. Tem o 84 que é o do autismo e tem o outro da esquizofrenia. Tem os dois no primeiro laudo que a mãe já me deu, só eu acho que, talvez, o médico não sei se talvez não disse ou. E, aí, a gente vê, tem aquela famosa perguntinha que a gente pergunta “E as medicações?”. Aí, a gente vê pelas medicações, né, que eles tomam. Bom, esse meu do primeiro ano três horas da tarde eu tenho que dar remédio pra ele, se não, ele não agüenta a tarde toda. Porque esse, esse sim, é uma paixão, porque ele é um vulcãozinho, mas ele quer ficar na sala. Então, quando ele faz a birra do autismo, quando ele tem as crisezinhas dele, eu só digo assim “Tu quer ir pra casa? Assim, não pode ficar na sala de aula”, “Tá, desculpa, desculpa, desculpa”, e senta, e trabalha, e diz assim “Fica lá, fica lá”. Quer que eu sente longe dele, não quer nem que.

Pesquisadora: Na sala comum?

06PEE: Na sala comum. Depois, foi ontem de manhã lá no AEE também, quando eu fui mais pro lado, ia trabalhar o cognitivo da letra e do som da letra, ele baixou a cabeça, espichou o beijo, tipo não vou fazer. “Ah tá, não quer fazer, não quer aprender a ler? Então, não pode ficar na escola, porque a escola é pra aprender a ler”. “Desculpa, desculpa, vou fazer profe, vou fazer profe”. Sabe? Então, assim, tem que levar na base da chantagem. Então, eu acho que isso é um desafio que, às vezes, a gente, nós queremos desenvolver um trabalho, vem alguém e diz “Mas nem é público-alvo”, mas é, é, porque na sala de aula gera um problemão. Então, assim, se nós, ali na sala de recursos, sozinhas com ele, nós já temos problemas, imagina um professor da sala de aula, e ele fazendo esses comportamentos legais assim, essas chantagens, não tem nem como, não tem professor que aguente, né. Então, são os desafios, eu acho a questão da surdocegueira, a questão da esquizofrenia, e eu acho que um desafio bem permanente é a questão da gestão da inclusão nas escolas. Esse é um projeto permanente, porque a gente arruma uma coisa de um lado, e daí surge outra de outro, e aí tu tem que arrumar, e aí. O próprio censo,

entende, se tu vai olhar a plataforma lá do censo, a plataforma não condiz com o que a Política diz ainda, aí vai mudar, não vai mudar, e não muda nunca.

Pesquisadora: Então, a gestão que você fala é a gestão em nível de escola, de mantenedora?

06PEE: Em nível de mantenedora. Não, as escolas fazem o que podem, eu vou te dizer, diretor, coordenador, professor e educador especial fazem o que podem dentro da escola. Mas, aí, assim, tu tem uma Mantenedora que diz “Não pode isso, não pode aquilo”. Tu tem uma procuradora que te chama lá e te diz “Esse aluno tem direito de estar na escola todo dia”, aí, tu tem que dizer pra promotora “Promotora, não tem estrutura pra ele ficar todo dia na escola. Não tem quem atenda ele junto, a professora não pode, ele abre a porta e sai correndo, a professora não pode deixar os outros 19 e sair correndo atrás dele. E não tem monitora e, nesse dia, não tem educadora especial pra fazer isso”. Aí, tu tem que dizer pra uma promotora esse tipo de coisa. Isso é um desafio permanente, porque, na logística da inclusão, se você for nas agências do Banco do Brasil, as rampas são lindas, os terminais são lindos, tem um mapa, aquele da deficiência visual ali, né, descrevendo a agência. Tu vai, por exemplo, no INSS, a rampa é linda, é perfeita, o elevador fala, aí tu vai numa escola, a escola não tem nem verba pra fazer uma rampa descente.

Pesquisadora: E a inclusão vai bem além disso.

06PEE: Mas, vai bem mais que isso, entende, tu vai no fórum, vai em qualquer prédio público que não seja uma escola, tu vai olhar a acessibilidade arquitetônica, é bonita e é perfeita dentro da norma técnica, o aclave pro cadeirante, da rampa, tudo. Mas, tu vai pra uma escola, a escola faz do jeito que pode, com a verba que tem e, às vezes, constrói uma rampa que o aclave não está correto, não é que não esteja correto, mas é o que deu pra fazer, entende? Colocou um corrimão que não é bem o ideal, mas é o que deu pra fazer, né.

Pesquisadora: 06PEE, por que esses alunos estão na escola hoje? Os alunos da Educação Especial.

06PEE: Eu acho que, primeiramente foi, pode ter por trás uma grande intenção de humanidade, de direitos humanos se a gente for olhar desde Jomtien, Salamanca, os movimentos internacionais, né, mas eu vejo que é uma questão bem política, não é tanto uma questão de entender que é um avanço da humanidade. Porque a gente vê que, às vezes, são políticas, mas políticas que começam e terminam, e mudam a cada quatro anos, infelizmente. Não é uma coisa que, não é um movimento contínuo, ele é um movimento cíclico, que parece que a roda está sendo inventada, a cada quatro ou oito anos, alguém chega lá e diz que vai inventar a roda de novo. E assim vai.

Pesquisadora: E a escola está no meio disso tudo.

06PEE: É, é assim, por exemplo, a minha roda é mais larga, a minha roda tem raios diferentes, a minha roda tem borracha pra tornar o impacto menor, sabe, cada um que chega cria uma política com viés diferente. Se bem que, ultimamente, não dá pra gente se queixar em termos de Brasil. Eu acho que a gente teve muitos avanços em termos de inclusão, muitos, isso a gente tem que reconhecer. Que muitas coisas, às vezes, se a gente não faz na escola, às vezes, é até um pouco de, não digo até no caso da escola pesquisada, mas de muitas outras escolas também, porque ali na escola pesquisada e lá no Rômulo Zanki, que é a outra escola que eu trabalho, a gente ainda escuta uma mãe chegar e dizer “Tal escola não quis matricular meu filho”. Por incrível que pareça, isso ainda existe. Por isso, a escola pesquisada está com 57 alunos, entende, porque tem outras escolas ali perto que talvez não.

Pesquisadora: Não estão disponibilizando vagas, daí eles recorrem para a escola pesquisada.

06PEE: É como eu disse agora, por exemplo, a gente tá com dois primeiros anos, tá aberta lá na Central a vaga pro primeiro ano ainda, só que, quando alguém for lá na Central pedir a vaga, a pessoa que vai ceder a vaga lá na central tem que ter ciência que, na única turma de primeiro ano do Ensino Fundamental que tem vaga na escola pesquisada, já tem dois com necessidade especial. Então, na verdade, tem vaga na escola pesquisada, mas não pra aluno com necessidade especial porque se não tu vai colocar uma terceira criança lá dentro? Com comprometimento? E, aí, como é que vai ficar. Então, isso tem que ficar claro lá onde a coisa começa, entende, porque se não lá a Central vai dar vaga, chega ali na escola pesquisada, a gente vai ter que dizer “Olha, dá pra trocar por outra escola?”. Mas, aí, não tem, a gente tem que aceitar. E, aí, tipo, às vezes, um diretor tem que chegar e dizer pro professor “Olha, não dá, veio de lá”. Aí, tu gera todo um clima que não é legal dentro da escola pra inclusão, tu gera um de sabor no professor que interfere, interfere no processo de inclusão, né. Mas, o que é que a gente vai fazer até que isso não mude? Porque eu acho assim, se existe uma Política, se existe uma legislação que diz que é até três alunos por turma e, no máximo, duas deficiências diferentes, na verdade, a legislação diz dois alunos por turma quando a deficiência for diferente e até três se for a mesma.

Pesquisadora: É aquele parecer estadual né?

06PEE: É, o Parecer 17. Então, o que é que acontece? Ali na escola pesquisada já não tem mais vaga, tem vaga pra alunos sem necessidade especial, mas pra aluno com necessidades especial não tem mais no primeiro ano, assim como não tem mais no sexto ano. Mas, no sexto ano, também não tem nem pra, nem pra aluno normal, porque todas as turmas já estão com 25. E tem três alunos em cada turma com necessidade especial. Então, só nos sextos anos, a gente tem nove. Então, tu imagina, e os professores são os mesmos nas três turmas. Então, olha a cabecinha desses professores. Olha o trabalho que se tem que fazer a nível de escola pra que o dia-a-dia dessa escola seja uma escola inclusiva. Sabe? Seja uma escola que entenda que não dá pra sair correndo da sala de aula porque tem um aluno que é surdocego, usa uma bengala, e pode cair por cima. Tudo isso tem que se entender, sabe? Tu tem que trabalhar isso no coletivo da escola. Isso é um desafio muito grande, muito grande. E são as barreiras atitudinais que a gente cria né. Então, são questões que, olha, não é muito fácil.

Pesquisadora: Cada dia de cada vez.

06PEE: É. E que é só mesmo assim, é só contando com a parceria, parceria de professor, parceria com a família pra poder superar, pra poder fazer um trabalho significativo, já nem vamos dizer um trabalho de sucesso, mas um trabalho significativo, que represente desenvolvimento para aquele aluno, sabe, que traga segurança para aquela família, sabe, isso não é fácil.

APÊNDICE G – ENTREVISTA NARRATIVA 07PEE

Pesquisadora: 07PEE, eu gostaria que você contasse um pouco como você se tornou professora nesta escola ou em outras instituições escolares, quais as suas expectativas e os seus desafios nessa condição de educadora especial.

07PEE: Tá. Posso ir respondendo de uma em uma? Como eu me tornei professora? Bom, eu resolvi fazer licenciatura plena em Educação Especial já no meu 2º Grau, no tempo era, e, a partir daí, eu entrei na Universidade, uma série de pessoas me disseram que eu era louca de fazer, aquela constituição que tem né, a ideia que se tem que tu vai fazer Educação Especial, tu vai trabalhar com loucos, né, então, uma ideia bem errônea, mas em si, todo mundo me questionava. Daí, a partir de então, eu comecei a cursar, desde então, eu sempre me infiltrei, sempre procurei engajar em projetos desde a graduação, inclusive, a 02PEE, a minha colega aqui da escola pesquisada, trabalhou comigo num projeto na graduação pra trabalhar com os alunos com necessidades especiais numa escola da rede municipal de Santa Maria. Então, eu sempre fui em busca de conhecimento, atrás, desde a graduação. Daí, quando eu me formei, né, em 96, eu já logo pensei, eu digo, “Vou fazer especialização porque eu acho que é pouco ainda”. Daí, eu pensei “Como é que eu poderia ajudar a minha prática, né, docente?”. Todo mundo, as minhas colegas pensaram em Psicopedagogia, né, e Psicopedagogia e, na época, tinha Especialização em Educação Especial, e eu optei em seguir uma outra linha. Eu digo, “Bom, pra abrir mais o campo e pra eu aprimorar minha prática, eu acho que uma Informática na Educação, recém tava iniciando, né.

Pesquisadora: Que época era mais ou menos?

07PEE: 1992, 2, 3, 4, 94. Não. 96 eu terminei Informática. Daí, tava iniciando a recém a questão da internet, né, Orkut. Eu me lembro que eu trabalhei já no Ambiente LOGO né, tudo pra desenvolver o raciocínio lógico dos nossos alunos, em si, eu fui fazer Informática na Educação, e nem tentei Especialização em Educação Especial que tinha na UFSM, eu resolvi fazer na UNIFRA né, e de lá eu continuei com projetos na Universidade, eu sempre tive engajada em projetos, daí, eu tava num projeto com a Professora Luciana Palma, aquele de atividades físicas, eu tava nesse projeto, bom, toda minha graduação, a especialização, o mestrado, e depois que eu terminei o mestrado, eu continuei nesse projeto, até agora a pouco eu tava trabalhando com ele. Eu acho que faz uns dois, três anos que eu abandonei ele, faz muito tempo que eu trabalhei nele. Então, continuei engajada nesse projeto e em outros projetos também pra não me desvincular do Centro de Educação. Terminei a Informática, e já passei pra, tentei a seleção pro Mestrado em Educação, convidei a 02PEE pra fazer junto comigo a prova, botei a maior pilha, não é porque agora vou fazer um retrocesso. Logo que a gente se formou, no mesmo dia que a gente se formou, eu e a 02PEE fomos nomeadas. No dia da formatura nossa, que foi aqui no Clube Dores, nós fomos nomeadas pra trabalhar em Jaguari, a cidade natal dela, nós fizemos, durante a graduação.

Pesquisadora: Você não é de Jaguari? Você é de?

07PEE: Não, eu não sou de lá, sou de Alegrete. Daí, no que a gente se formou, já tava, já estávamos nomeadas, daí a 02PEE optou em trabalhar lá, e eu como trabalhava como voluntária na Associação Colibri em todo o tempo de graduação, eu fui já, quando me formei, já me ofereceram emprego na Associação Colibri. Passado uns anos, me formei em 98, acho que entrei aqui, em 2002 a minha filha nasceu, entrei aqui em 2000 aqui, então, entrei na Associação Colibri, eu já fiz a

especialização concomitante trabalhando e o mestrado trabalhando na Associação Colibri. Quando eu concluí o mestrado, um pouquinho depois, eu fui nomeada aqui, pelo Estado, pelo Estado eu fui lotada aqui na escola pesquisada. E, quando eu cheguei aqui, eu tive uma facilidade na minha vida, que quase nenhuma educadora especial teve. Eu tinha, a 01PEE, na verdade, tinha uma estagiária de Educação Especial, que era a Renata Corcini, e ela já tava em andamento, e eu cheguei aqui em junho mais ou menos, maio, junho, em junho por aí, depois tu vê na minha portaria e, quando eu cheguei, já tava os alunos organizados, tudo organizado e a Renata trabalhando sozinha praticamente como estagiária. Daí, a partir de então, a gente, né, eu cheguei cheia de gás, assim, começamos logo a pensar em formação de professores, em trabalhar.

Pesquisadora: Aqui dentro da escola? E vocês traziam temáticas?

07PEE: Sim, trazíamos temáticas, as professoras da Universidade, a orientadora da Renata, no caso, era a Andrea Tonini, né, também dava subsídios, vinha nos auxiliar.

Pesquisadora: As educadoras especiais, 07PEE?

07PEE: É, na verdade, assim, foram as educadoras especiais, mas, assim, como é que eu vou te dizer, assim, tudo contribuiu. A Renata chegando. Na verdade, naquela época, foi praticamente eu sozinha, por quê? Porque a 08PEE tava engajada na classe especial e tinha uma sala de recursos, mas vivia né, eu era sozinha, a 01PEE saiu, então, era só nós três, e, daí, tava a Renata e eu com todo gás né, e começamos, então, a trabalhar com os professores, fazer aquela questão de formação dos professores. E aí.

Pesquisadora: Mas esses professores no geral?

07PEE: No geral. Daí, quando a 01PEE voltou, não é, nós tínhamos um projeto que nós trabalhávamos todos os alunos juntos, a gente planejou junto, convidamos, né, e a Andrea foi super acessível, veio a Andrea e a Fabiane Costas realizar esse trabalho de formação com todas as escolas. O meu trabalho com a Renata era pra todos, mas mais específico para os alunos que eu atendia, no caso, naquela época, era anos iniciais, que eu peguei os alunos da. Daí, tudo teve uma, eu tinha iniciais e tinha finais, eu tinha um monte de alunos, daí, tudo me favoreceu que passou alguns anos, a 06PEE, não sei que ano que era, era coordenadora aqui da escola pesquisada. A 06PEE, quando viu o trabalho e viu a potencialidade dos alunos, fluiu, se apaixonou pela Educação Especial, então, tudo contribuiu. O trabalho da Andrea, o trabalho da 06PEE, que dava maior apoio, porque eu acho que, assim, um trabalho de inclusão só funciona quando o coração da escola, que, no caso, é a Coordenação Pedagógica, né, e a Direção te dão apoio. E, na época, assim, eu tive o maior apoio do mundo, assim, né. Então, a 06PEE articulava também tudo junto, então, favoreceu o trabalho mesmo de, né, o trabalho de adaptações. Ainda, naquela época, a gente trabalhava, eu me lembro que tinha, até hoje eu ainda tenho, aquelas fitas cassetes grandes, com as adaptações de pequeno e grande porte. Então, assim, se foi se formando, né, assim que eu me tornei professora. Na verdade, na minha graduação, assim, pouco se falou em inclusão, não tinha muito, se falava em inclusão, assim, mas era mais aquele histórico de diferença, integração e inclusão, mas ainda não se sabendo direito o que é que era incluir. Então, a recém tava iniciando, apesar da Política ser de 94, da LDB ser de 96, então, tava tudo. Começou, na verdade, quando eu fui, né, a questão da inclusão mesmo.

Pesquisadora: Quando você colocou os pés na escola, vocês começaram a discutir inclusão?

07PEE: Exatamente. Na verdade, as gurias já tinham né, já faziam, inclusive, a inclusão. A 08PEE desde, ela diz que, desde que ela se conhece por gente, ela trabalhava na integração, mas, sabe como é que é, com a perspectiva da inclusão. Então, foi assim. Qual é a outra pergunta que eu não me lembro?

Pesquisadora: Sim, para você contar das suas expectativas, dos seus desafios. Pode ser dessa forma. Quando você chega na escola, que desafios encontra?

07PEE: E, daí, os desafios, quais são os desafios? Bom, os desafios existem até hoje né. Eles não terminam nunca. É um desafio pra mim a todo momento, porque, assim, prova de inglês. Eu nunca na vida trabalhei com aluno cego. Né, a primeira vez, porque aqui na escola tinha uma pessoa e tem ainda que é mais específico pra trabalhar com alunos cegos, e este ano eu tô tendo, pela primeira vez, um aluno cego. Agora, a professora me chamou na sala de aula, e faz a prova de inglês, e eu "Ham?". Né, não tá transcrita pro Braille, então, é um desafio.

Pesquisadora: Ele usa leitor de tela também?

07PEE: Usa leitor de tela, mas aquele leitor de tela, agora fui escutar com ele, "Vírgula, English on the..., vírgula", é muito complicado aquilo né. Então.

Pesquisadora: E esse é um aluno de que turma, 07PEE?

07PEE: Do primeiro ano do Ensino Médio.

Pesquisadora: Agora, você está bem específica, assim, do Ensino Médio?

07PEE: Esse ano eu tô só com o Ensino Médio, não, minto, tem um aluno que não é do Ensino Médio, que é o H, que tá ali sendo atendido agora, que é dos anos finais. Mas, eu pego sempre os maiores. Daí, por que é que eu pego os maiores? As gurias, de modo geral, quando eu cheguei aqui, eu era a nova, não é, e os anos finais é uma complexidade maior, né, e é bem mais complicado. E, agora, eu vou te falar dos desafios né. Então, as gurias, de modo geral, não gostariam de trabalhar, e fiquei eu com eles. E eu sempre me adaptei mais, e sempre me adaptei não, sempre tive maior perfil, eu gosto de trabalhar com adulto até porque, desde 98, 2000, eu trabalhei também como professora da universidade, da Urcamp, da Universidade da Região da Campanha.

Pesquisadora: A 02PEE também trabalhou.

07PEE: A 02PEE trabalhou, fui eu que levei ela pra lá, eu levei a 02PEE pro mestrado, eu levei a 02PEE pra Urcamp, e eu trouxe a 02PEE pra escola pesquisada.

Pesquisadora: E a 06PEE, eu fui entrevistar ela, foi no feriado da sexta-feira à tarde, e ela disse para mim, lá pelas tantas, "E a 07PEE foi minha dinda na Educação Especial, ela me levava pra curso, pra isso, e dizia vai fazer, vai fazer".

07PEE: Não, eu sou bem louca mesmo, vai fazendo, vai fazendo, nós temos que dá um jeito. Agora, ela vai, bah, a 06PEE andou, assim, de uma forma, né, e a 02PEE é como se fosse a minha filha. Na graduação, eu tomava o conteúdo dela pra ela, sentava na casa dela e fazia, tomava. Daí, depois, na especialização, cada uma foi fazer a sua. Mas, a gente não se separou. Depois, no mestrado, ela tava lá em Jaguari, eu digo "02PEE". "Capaz que eu vou conseguir", eu digo "Tu vai conseguir, 02PEE, vamos fazer". Sentamos e fizemos numa noite o tal do projeto dela, escolhemos o Ayala, porque ela escolheu o Ayala, assim, olhando, "Quem é esse daqui que tem mais vaga?", e deu certo. Eu não, já tinha todo um histórico, continuei em projeto, continuei indo ali, né, continuei fazendo toda, todo o meio de campo. E a 02PEE, eu queria levar ela junto comigo, e. Tá, e daí, depois, aqui pra escola pesquisada também. "02PEE, vem trabalhar aqui na escola pesquisada comigo". "Ah, 07PEE, acho que eu não tenho perfil nesse teu colégio", dizia ela, "Não tenho perfil". As gurias aí são diferentes. E eu dizia que a 01PEE é metódica, e ela morria

da medo da 01PEE. Daí, que a 01PEE é toda né. E, daí, ela disse "Eu não vou me dar bem". Aí, eu disse, Daí, chegou o meu, ela tava em São Gabriel, e tava voltando pra Santa Maria. Eu digo, "Bom, agora, eu vou ganhar o P, e tem uma vaga. Ou é agora, ou nunca mais". Daí, ela veio pra cá em 2009. A 02PEE é contabilizada na escola pesquisada pelo nascimento do meu filho, que é o P, 2009, e eu sou contabilizada pelo nascimento do filho da 01PEE. Foi tudo nas licenças que a gente acabou vindo. Daí, voltando aos desafios. Né, quando eu entrei aqui, os desafios eram, eram imensos pra mim, porque eu não tinha noção do que é que era inclusão, tinha noção do que é que era inclusão, mas, né, conhecer uma escola grande, que eu sou de cidade pequena né, acostumada com a Associação Colibri, um ambiente pequeno, acostumada, como é que é, a ser "Ah, tu faz isso, tu faz aquele outro", nos projetos a ser, como é que é, orientada. E, daí, tinha que eu começar o processo, né, e com estagiária também, né, nova estagiária, eu digo "Bom", aí começou todos os desafios. Daí, estuda-se, estuda-se, vê, então, assim, eu acho que os desafios são cotidianos, não é, não adianta tu dizer "Tá formada" e, se eu tivesse todo o conhecimento em inclusão, que na época eu não tive que, como é que é, tava a recém em processo, eu acho que eu também não estaria pronta, assim como eu não estou pronta até hoje. Então, os desafios são muitos. Entre eles, né, o conhecimento que a gente tem que ter a cada caso né, o conhecimento, e não adianta só conhecimento, como no caso, eu sei o que é que é, pra ele seria bem legal, pro L, a professora ter me passado a prova, eu ter digitado a prova, eu sei que o certo é isso, não é, eu ter digitado a prova, eu ter impresso, imprimido essa prova em Braille pra ele numa impressora, esse seria, como é que é, o ideal, né, ele ia lê, o conteúdo dele, do caderno, é umas, a gente não tem o quê? Os recursos. Cadê a impressora em Braille? Né, cadê tempo pra eu digitar todos esses conteúdos e essas provas? Eu teria que ser exclusiva dele, então, é um desafio né. Assim como o caso dele, existem, cada caso, dos seis, sete alunos que eu tenho, é uma individualidade parecida com essa né. Daí, desafios, trabalhar com as turmas né, eu graças, graças a Deus, nunca tive problemas de alunos de adaptação nas turmas, mas é um.

Pesquisadora: Como é que você trabalha nas turmas? Só para mim entender, você faz atendimento na sala de recursos e vai para a turma também?

07PEE: É. Eu vou pra turma, mas, nessa turma, de modo geral, exceto com o L, que agora eu tenho ficado sentada do lado dele, mas um aluno DM, por exemplo, né, eu tento planejar com a professora alguma atividade pra turma, não específico pra ele, mas, se a professora tá trabalhando, eu tô ajudando a professora na classe, não específico no aluno.

Pesquisadora: Colaborando com o todo.

07PEE: Com o todo, não específico com o aluno, essa é a minha concepção, né, eu sempre oriento estagiário, tudo, o monitor que eu tenho no município, não sentar do lado pra não criar aquela dependência. Agora, do lado do L, eu tenho sentando pra ditar, essas coisas assim que ele é bem devagar, pra digitar, ele tira do computador o conteúdo, então, é outra situação. Mas, de modo geral, assim, autismo, deficiência mental, paralisado, sempre, de modo geral, assim, eu ajudo todos, é claro que eu dou uma ajuda, né, uma atenção especial para aquela pessoa, mas, no todo. Os desafios. Professores. Entra e sai de professor né. Quando, na época, nós tínhamos esse trabalho sistematizado de formação, que hoje nós não temos mais, e nós meio que se perdemos nessa caminhada, eu vejo isso aqui na escola pesquisada, quando tu achava que o professor tinha o conhecimento, que sabia o que ele tem que fazer, adeus professor, e vinha um novo professor. Então, essa rotatividade de professores atrapalha um monte, é um desafio também.

Pesquisadora: Não dá para conversar com eles ou até dá, assim, consegue conversar com eles nos corredores ou fazer as reuniões?

07PEE: Sim, sim, sim, mas, assim, o que eu digo essa rotatividade, assim, o Ensino Religioso, por exemplo, é uma matéria nova agora, que não é aquele Ensino Religioso tradicional né, mas já trocou aqui na turma do L três vezes de professor.

Pesquisadora: Ah, rotatividade é troca de professores na escola, não de disciplinas.

07PEE: Troca de professores. E, também, agora venho pra esse problema, a rotatividade de professores que entra e sai da escola pesquisada, se todos os professores ficassem aqui por uns dez anos, por uns cinco anos, mas, não, é um entra e sai de professores constante. Então, é complicado.

Pesquisadora: Difícil até de manter uma proposta em relação à inclusão.

07PEE: Absolutamente. Tá, outra questão, número de disciplinas né. Eu vejo, assim, eu consigo concretizar né, até por aí, mas a inclusão nos anos iniciais onde tu consegue, em uma tarde, meia tarde, fazer esse trabalho colaborativo, conversar com professor, planejar alguma atividade né pra toda a turma, então, funciona, é tranquilo. Então, talvez, seja por isso a preferência das gurias trabalhar com os anos iniciais, porque a alfabetização é mais concreta, vamos pra Matemática, aí, então, vamos dar acessibilidade, a calculadora né, o aluno pode fazer as continhas na calculadora, tudo muito mais tranquilo. Chega nos anos finais, é um verdadeiro desafio, né? Porque, assim, é um monte de disciplinas, um monte de professores com perfis diferentes, e um monte de conteúdo, e ainda mais com abstração. Então, eu acho que, assim, é complicadíssimo isso. Então, é um desafio imenso e constante, né?

Pesquisadora: E, nesse contexto aí de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como você percebe a questão da aprendizagem dos alunos?

07PEE: O que é que eu vejo, assim, até, ultimamente, eu tenho, como é que é, eu sempre pensava naquela ideia "Ah, vamos adaptar pra esse aluno, né, vamos como se fosse facilitar, né", mas, o que é que eu tenho visto, de modo geral até lá na outra escola e aqui, que tem disciplinas, né, que o nosso aluno não consegue acompanhar boa parte dos conteúdos né. História, Geografia, Literatura né, explicando eles conseguem. São mais teóricas. Tu vai perguntar, tu consegue ver que ele compreendeu alguma coisa dali. Que tem conteúdos de determinadas disciplinas que eles também conseguem, como Matemática. O L, agora, né, bom, mas o L não é um deficiente mental, mas, em si, ele tá conseguindo né, o professor da Matemática tá trabalhando a questão da união, da intersecção, conjuntos, intervalos aberto a bolinha, fechado a bolinha, tá tranquilo. E eu tenho um aluno que, o ano passado, também passou pro primeiro ano, agora tá no segundo ano, que esse conteúdo foi tranquilo pra ele. Então.

Pesquisadora: Então, não é porque é abstrato, que eles não alcançam, eles não conseguem?

07PEE: É, tem coisas, tem conteúdos que conseguem, tem outros que eu vejo eles perdidos, né, a Física, né, Química tem muitas coisas, assim, que eu vejo eles perdidos, mas não que eles não façam nada. Por exemplo, Química, a professora tava somando as moléculas esses dias, ele tava somando, assim, é claro que ele não estava, ele estava fazendo a atividade, né, somando as moléculas com a calculadora dele, mas, provavelmente, ele não deva estar sabendo o que é que é a molécula, né, é complicado, né. Então, em si, são esses desafios: conteúdos, professores, a subjetividade de cada aluno, né, a falta de estrutura, a falta de estrutura física nossa, é um desafio trabalhar com isso, agora, o outro aluno ali

também venho agora "Professora, eu preciso ajuda pra uma prova" de Inglês também. Tá, eu fui ver a prova, o professor flexibilizou a prova, ele fez uma prova pra ele pedindo as partes do corpo, né, botou os quadradinhos, o desenho na cabeça, os quadradinhos, tá, tá, tá, e botou as palavras embaixo. E mandou ele fazer com pesquisa. Só que o caderno dele ele fez tudo junto as letras. Então, se eu tivesse uma internet pra eu ver onde separa isso e aquilo, ia me ajudar um monte, né, eu ia mostrar "Olha, H, aqui tem um", como é que é, "uma separação, né. Aqui, então, isso aqui, a cabeça é aqui". Então, isso também dificulta. Que mais?

Pesquisadora: É, eu perguntei como é que você se tornou professora, seus desafios. Foi bom escutar você, porque você foi a única que trabalha com Ensino Médio que eu conversei até agora, você é a sétima das que eu estou conversando, porque as outras professoras são dos anos iniciais, anos finais, e foi importante conversar com você.

07PEE: Agora, não é fácil, não é fácil mesmo assim, não é nada fácil, por causa do perfil diferente de cada professor, tem professor, agora, essa professora de Português, ela é mais fechada, então, não é tão fácil tu chegar nela. Tem professor mais aberto. Todos eles aceitam a nossa chegada lá, mas tem professor aberto e tem professor fechado. Então, tu tem que trabalhar com a subjetividade do aluno, né, do professor e mais o conteúdo, então, é complicado mesmo.

Pesquisadora: Hoje, 07PEE, o seu grande desafio seria o conteúdo em si?

07PEE: É, um deles. Não é só o conteúdo, é também a, se todos os professores tivessem abertos ou disponíveis, até disponível o professor tá, mas eu acho que, assim, pelo menos os que eu trabalho, "Ai, gostaria de fazer" né? O professor de Matemática eu adorei esses dias, ele disse "Olha, 07PEE, com outro aluno cego que eu tinha, eu tinha uma carga horária que não era tão grande, e eu conseguia sentar e eu mesmo fazer, né, essa questão. Com ele eu não vou conseguir, porque eu não tenho carga horária". Então, assim, eu acho que é o sistema difícil né, eu acho que é um desafio o sistema engessado, fechado, essa carga horária pesada, cumprir horas, cumprir horas, e horas, e horas, e horas, eu acho isso dificulta. Acho que a questão de formação de professores, acho que é uma questão que tinha que ter sistemática, tinha que ter, eu acho que é uma dificuldade nossa. Eu acho que menos alunos, não é, cada uma de nós tem, por exemplo, eu com seis alunos, como é que eu vou dar conta de, cada aluno meu tem doze disciplinas, doze disciplinas do L, doze disciplinas do H, doze disciplinas do I, doze, então, tomar conta desse todo é complicadíssimo. Então, acho que muito aluno pra, principalmente nos anos finais, né, anos finais, anos iniciais funciona, então, eu acho que é complicado isso, então, formação, professores, conteúdos complexos e abstratos pro deficiente mental, pro cego nem tanto é difícil né. Pro cego eu tenho sentido falta de recursos, né, no caso, a impressora em Braille. Esse é um cego que tem um pouco de dificuldade na aprendizagem, então, esse cego, não é que ele não flui, não tem tamanha independência assim, então, complica a história por causa disso. Nós tivemos o D, que o D voava as tranças, não tinha dependência nenhuma e esse não, cada um, não adianta né.

Pesquisadora: E, 07PEE, só para finalizar, você que tem bastante tempo de magistério, e de magistério na Educação Especial. Se você tivesse que dizer uma das suas experiências mais significativas nesse processo de tornar-se professora de Educação Especial, qual seria? Uma das mais significativas.

07PEE: Eu tive algumas práticas que mais me marcaram. Uma que foi essa questão da formação de professores, que é esse engajamento, eu gostei muito disso, essa questão de sentar quinzenalmente entre nós, isso me marcou muito, nós, mais a

Universidade, o crescimento acho que me marcou muito. Bom, uma prática. Outra prática que me marcou foi a Renata do documentário né, não tem como ela não ter marcado porque foi pra documentário né, ela já tinha passado por outras educadoras especiais e não tinha conseguido, não tinha tido compatibilidade de trabalho, então, isso marca também. O H, que tá ali comigo, é uma prática que também me marcou pelo seguinte: ele era aluno da 01PEE, e ele vem de Porto Alegre, já chegou aqui no quarto ano, quinto ano, eu não sei da história tipo dele, mas ele já chegou num quarto, quinto ano sem noção de alfabetização, e daí a 01PEE trabalhava com ele, e ele sentia muito sono, desmotivado, e não queria mais vir pra escola. Daí.

Pesquisadora: Ela trabalhava na classe especial com ele ou na sala de recursos?

07PEE: Na sala de recursos com ele, a 01PEE, pela manhã. Ele vinha e não tinha desejo de estudar nem com a 01PEE, e nem pela tarde. Na sala de aula ele não queria mais vir. A 01PEE, tu sabe que a 01PEE tem um detalhe bem, a afeição, o lado afetivo, a 01PEE desenvolveu uma afeição muito grande pela própria família do H, pelo H, até porque a mãe é cadeirante, o pai é paralisado cerebral, né, e a 01PEE, tu sabe, a 01PEE é a 01PEE assim né. "Ai, 07PEE, eu tô tão triste com o H, que o H não quer mais vim, não sei mais o que". E eu digo "Ai, 01PEE, eu tô precisando de aluno DM pra", por isso que ele é o único que eu tenho. Daí o que é que eu fiz com o H? O H, tentava, tentava, tentava, eu trabalhei com o H três noites direto, três noites, todas as semanas, durante um ano. E de tarde ele não vinha naquele ano. A gente fez um arranjo interno porque ele não queria mais, ele começou o ano vindo e, naquele ano, eu consegui alfabetizá-lo. Então, assim, eu acho que eu consegui contribuir pra ele, daí, ele começou, no ano passado, a vir três vezes por semana, começou a pegar o gosto por vir, não é, e agora ele tá fluindo direto no sétimo ano, então, assim, eu acho que, de certa forma, ele marca, né, porque tu consegue resgatar, já tava, já tinha desistido né da inclusão, já tinha, por uma questão de não, ele se sentia perdido, ele nem, ele queria copiar a letra emendada da professora, não conseguia entender, não conseguia escrever nem as palavras simples, e aquele intensivão, né, que eu dei de três em uma semana durante toda a noite, assim, eu trabalhava ele concomitante com os outros meus. E a gente conseguiu alfabetizar. Ainda ele tá engatinhando, ele lê, né, mas não é aquela fluência assim, mas, em si, ele pegou o gosto. Eu acho que isso valeu a pena, esse resgate de conseguir. Então, foi a Renata, o H, a questão da formação, foram coisas que me deixaram bem satisfeita.

Pesquisadora: São histórias de sucesso.

07PEE: É, são histórias de sucesso. Algumas práticas em sala de aula que me marcaram assim, mas não posso citar nenhuma assim que tenha sido tão né, foram feitas algumas práticas que tu se sente, entendeu, quando tu vê aquilo. Bah, eu me lembro que, nos anos iniciais, eu tinha, eu adorava quando a gente trabalhava o "Procurando Nemo" com toda a turma, né, e aquilo te satisfaz. Tu tinha me perguntado na sala de aula como é que eu faço, né? Eu gosto muito de trabalhar, inclusive, eu tenho achado um lugar muito bom de trabalhar com os alunos do Ensino Médio noturno, sempre que eu posso, eu trago pro noturno. Agora, apareceu o M ali, o M é um, o M é outro que ele tá. O M também tava de tarde, não parava em sala de aula, era um delírio só. Nenhuma sala. Também não era alfabetizado, ele também eu consegui alfabetizar. E o M, daí eu digo assim, e ele tava e botaram ele no EJA aqui de noite. Tudo arranjo interno da escola né. Já que ele não parava lá veio pro EJA. Daí, eu digo assim, "Não, mas esse guri não pode ficar eternamente no EJA". Daí, ele ficou lá comigo e no primeiro ano. Já tava alfabetizado

praticamente porque ele ficava no EJA e ficava ali comigo. E eu conversei com a turma, conversei com os professores, "Olha, o M é acostumado a fazer isso, isso, isso, isso", ele tomou conta do recado, inclusive, agora ele tá tomando porque ele tá fora da sala de aula, mas ele não ficava. E de noite foi um verdadeiro sucesso. O guri sentou, copiou e.

Pesquisadora: Você fez um trabalho junto com a professora, com os professores da turma? E a turma?

07PEE: Com os professores da turma e a turma. Eu digo "Olha, o M é uma pessoa assim, assim, assado, é um menino, eu já escolhi essa turma, não é, por ser de adultos, não é, portanto, vocês têm uma compreensão bem melhor, vai vir um aluno assim, assim, assado, e eu vou precisar de vocês". Eu sei porque ele tem uma mania, assim, de tu diz uma palavra e dessa palavra ele cria uma história e acaba lá na outra. Então, assim, "Cortem, é foco", o M "Aqui não é coisa de criança", e, desde então, comecei a tratar ele, isso é uma característica minha também. O H. "H, tu tava lá com a 01PEE, a 01PEE trabalha com criança, ela tem paciência contigo, ela faz isso, faz aquilo pra ti, comigo o negócio é diferente". Então, eu sempre tratei como adulto e pegando de frente. Então, é outra característica minha assim.

Pesquisadora: Mas, que dá certo?

07PEE: Que dá certo. "Então, H, acabou, se tu tem preguiça, se tu tem sono, tu já nem fica comigo porque eu não tô acostumada com criança". Então, eu sou bem né, e vamos trabalhar. "Tu viu que tu tá aprendendo, então, nós vamos ter que se dedicar, e vamos". E esse daí também. Acabei com todas. Então, de modo geral, conversar com a turma, eu acho que é uma coisa que favorece muito. L. L chegou agora, no início do ano, "Olha, vocês vão ter um colega cego, não vai ter monitor, eu vou precisar muito da parceria de vocês, ele precisa, às vezes, que dite no computador e visualize, ele precisa, nesse início ele não conhece a escola, que seja conduzido, então, foi tranquilo assim. Conversei com as turmas nos filmes, quando tiver filme, alguém vai ter que falar nas cenas, né, o que tá se passando ali, foi tranquilo. E, não tem outra, é tranquilo, no dia que eu não venho, o L vai pro lanche alguém leva, esse alguém já pode entrar no primeiro lugar da fila, eu já acertei com a merendeira, conversei com eles "Olha, o L, como demora mais pra se locomover, ele não precisa aguardar, tem prioridade, e essa pessoa que tá acompanhando entra na prioridade". Até ele mexeram "Bah, professora, vai ter fila pra levar o L no lanche". Mas, em si, assim, deu certo. Eu acho que a conversa direta, assim, claro que daí tem turmas que dá pra passar filmes, trabalhar, mas, assim, eu tenho tido uma vida tão corrida que eu não tenho tido esse tempo de trabalhar a turma, refletir, eu tenho sido mais direta.

Pesquisadora: Está ótimo. Bem importante, assim, poder ouvir sua experiência.

APÊNDICE H – ENTREVISTA NARRATIVA 08PEE

Pesquisadora: 08PEE, eu gostaria que você contasse um pouco sobre como você se tornou professora na escola pesquisada ou em outras instituições escolares, quais foram as suas expectativas, os seus desafios.

08PEE: Eu acho que eu já tinha essa inclinação pro Magistério incrustado, assim, em mim, porque, pelo que eu sei da história do Magistério na minha vida, vem desde uma tia do meu pai, que dava aula assim naquelas escolinhas rurais né, então, depois, eu tomei conhecimento disso aí, até compreendi que um pouquinho tinha uma veia, né, com uma tendência. Além disso, na escola, quando eu estava, assim, nas séries iniciais, eu sempre me imaginava dando aula porque eu ficava admirando as professoras, chegava as estagiárias, então, eu procurava me identificar com aquelas estagiárias né, e pegava o giz, os pedacinhos de giz que sobravam na escola eu levava pra casa, e lá eu ficava dando aula pras minha bonecas, era a maneira que eu tinha de estudar, a família não tinha muitos recursos, então, ao mesmo tempo era a minha recreação e o meu aprendizado né. E até sempre achei que ia ser professora de História, porque tinha uma facilidade muito grande nessa área, e aí eu resolvi fazer o Magistério aqui no Bilac. Estudei aqui. E, no segundo ano, se não me falha a memória, eu tinha uma professora que trabalhava conosco metodologia, Professora Irece, e ela trabalhava na Educação Especial aqui no Bilac, na classe especial. E nós éramos sempre convidados a ficar, assim, uma hora, uma hora e meia nas turmas pra ir conhecendo, então, ela disse “Olha, o dia que vocês quiserem ficar na minha turma, vocês avisem, né, formem uma dupla”. E, um belo dia, eu e uma colega, nós oferecemos “Ó, Professora, isso aí, nós queremos conhecer a turma sua de classe especial, porque a senhora fala tanto”. Aí, fui, era no anexo lá embaixo, fui conhecer. E, fiquei, assim, empolgada com uma nova realidade. Então, a partir dali, eu conheci um novo tipo de educação que eu não conhecia, que era a Educação Especial. Tá.

Pesquisadora: Que época era mais ou menos isso, 08PEE?

08PEE: Ah, isso foi lá, meu Deus, em 70, nos anos 70, década de 70, assim, precisão?

Pesquisadora: Não, não precisa ser preciso, só para que eu localize sua fala.

08PEE: Década de 70, eu acho. Bom, aí, nesse meio tempo, eu terminei o Magistério, fiz o estágio, fui fazer faculdade de Letras, na Unifra, na época FIC. E, aí, fiz o estágio, ganhei um contrato, fui trabalhar na Vila Block, e comecei, porque a minha formatura era no fim do ano, então, antes de eu me formar, eu já estava atuando, né, numa quarta série, no currículo, na Vila Block. Foi em 77, então, a Professora Irece deve ter sido em 74 por aí, porque, se eu me formei em 77. E, aí, no Ano Internacional da Pessoa Deficiente, houve uma bolsa, né, e eu me interessei. Então, eu fiz a inscrição aqui na Coordenadoria, junto com outras colegas, e depois eu fui pra Porto Alegre pra fazer as avaliações e tal né, que eram uma, era a UFRGS, o MEC e a FADERS que criaram, assim, esses cursos habilitação em DM, Audiocomunicação e DV. E eu optei em trabalhar em DM, na área de DM, então, eu fiquei lá em Porto Alegre, fiz o curso, curso de oitocentas e poucas horas, estágio, tudo, e cada vez eu fui me envolvendo mais, e achando que ali eu estava me encontrando como realmente me encontrei. Então, quando eu vim de lá, porque essa bolsa era remunerada né, nós tínhamos um contrato de trabalhar no mínimo dois anos pra ressarcir o Estado do investimento. E a escola. Então, a Coordenadoria que organizou, quando eu cheguei me apresentei, e indicou a escola

pesquisada, que tinha uma clientela pra ser avaliada e formar uma nova turma de classe especial pra eu atuar. Foi, assim, que eu comecei lá. Aí, fiquei nessa turma nova, com esses alunos que estavam chegando, e a Suzana saiu, como eu te disse, e entrou a 10PEE. Aí, nós ficamos nessas duas turmas.

Pesquisadora: Que ano era mais ou menos isso?

08PEE: 81 eu fiz o curso em Porto Alegre, então, isso deve ter sido em 82, lá por abril de 82.

Pesquisadora: E, assim, quando você chegou na escola, o trabalho que tinha lá era com a classe especial?

08PEE: É, era toda aquela visão que se tem da Educação Especial, ou seja, era o processo de integração né, que o espaço praticamente não se tinha, havia uma grande confusão entre a clientela da classe especial, então, a expressão, assim, “refugio”, “incomoda”, entende? Então, seria praticamente, não vou dizer que era isso, mas o imaginário era depósito, daqui nada sai, daqui nada se tira, tanto que a turma que eu peguei a aula era num corredor por falta de espaço. Então, assim, de uma sala, ela era dividida por um, aí me faltou a palavra, havia uma divisão tá, então, naquela divisão, assim, dava um “L”, e dava duas portas, então, naquele “L” era fechado, tinha a fonoaudióloga, e depois mais outra sala. Então, naquele corredor, era um corredor assim que vinha, bem isso aqui, e tinha uma janelinha assim, que dá pro Cristo, ali pra Igreja das Dores, sabe, lá no fundão. Então, tinha um quadro improvisado, e ali eu ficava com dez alunos por ali, doze, eu não lembro direitinho, mas dava um corredorzinho, nós não tínhamos espaço. Sabe? E ali eu comecei a trabalhar. Então, o pessoal pra ir pra essa sala, pra atendimento da fono, passava pela minha sala. Então, era algo, assim, improvisado, porque dentro nem sala de aula era, era improvisado, como eu te disse. Então, nós andávamos, assim, fazendo uma ginasticazinha pra conseguir. E a maioria dos alunos era alunos repetentes de primeira série, porque eles passavam pela primeira série, depois que ficavam um, dois, três anos de repetição, aí suspeitava-se que tinha alguma, não é, dificuldade, e aí a avaliação comprovou. Então, eram alunos, assim, rebeldes, grandes, desacreditados, tinha todo um trabalho, assim, que tu tinha que resgatar. Desajuste, às vezes, até nem chegava a ser tanto, mas a própria situação de exclusão fazia com que eles tivessem um comportamento, né, pra chamar atenção, então, precisava toda uma acolhida, afetividade, enfim.

Pesquisadora: Daí, eles ficavam na classe especial?

08PEE: Ficavam na classe especial. Hoje, alguns deles, assim, vejo já são mães, já têm filhos, assim, que eu lembro daquela história né, uma estava trabalhando, a C, que a 01PEE também conhece, na PRT, enfim, mas era essa a realidade, assim, de início. Depois, eu fui pra uma outra sala, que era próximo ao banheiro, a primeira sala logo após o banheiro. Então, aí havia vazamento, era daquelas classes de, sabe, que a cadeira era junto, então, eu tinha uma estagiária, eu lembro, a Jô Mendonça, então, havia infiltração da água do banheiro, então, entrava aquela água e nós tínhamos que levantar os pés. Então, nós trabalhávamos, assim, que o ambiente interferia porque eles, pela desatenção que era constante, qualquer elementozinho, né, acabava sendo, apesar que isso não era elementozinho né, era o odor do banheiro, o desconforto do ambiente, havia um todo. Mas, assim, foi a minha realidade, comecei. Bom, aí, como a gente tinha uma série de adversidades, como a falta de credibilidade, né, no potencial do aluno, entendeu, então, a gente não tinha espaço pra, o aluninho tu conseguia entrar tu tinha que praticamente implorar professor e, muitas vezes, e o professor estar sensível né. Como não tinha uma orientação maior, não queria assumir, se arriscar a pegar alunos.

Pesquisadora: Então, vocês acabavam ficando com esses alunos?

08PEE: Sim. E os que nós conseguíamos, infelizmente, eles ficavam, formava-se uma ilha ao redor deles, então, a gente até preferia ficar ao se expor, ao se arriscar diante da situação. Bem, aí, no Ano Internacional da Pessoa Deficiente, nós começamos a fazer alguma atividade pra chamar atenção né, porque também tinha o “coitadinho”, o “pobrezinho”, então, era tudo assim, né, quando havia ajuda, era pela questão da piedade, o que era contrário, totalmente, né. Então, a gente procurava decorar a escola, fazer eventos, eu gostava muito de música, então, a gente apresentava nem que fosse pros pais, e também conseguia muita participação da própria sociedade, com rifas, com doações né, e ali havia bastante participação que o pessoal ficava sensibilizado à causa.

Pesquisadora: E os professores das salas de aula?

08PEE: Alguns participavam, mas, assim, comprar rifa, nesse sentido, não envolvimento, assim, mais direto. Indiretamente a gente tinha bastante adesão né. então, a gente conseguiu fazer, assim, muita coisa que ficou na lembrança, na saudade, de risotos, sabe, que a gente ganhava muita coisa, a época era outra também, e como disse uma professora do ensino regular, que eu nunca vou esquecer, “Vocês ganham porque nós tínhamos a causa”, tá entendendo? Então, aí a gente recebia, e tentava oferecer pra eles um ambiente, assim, agradável. De apresentações e tudo mais. E assim foi. Levávamos os pais pra palestras, pra esclarecimento, nós tínhamos alunos, assim, que os pais eram pessoas bem esclarecidas né, pra quebrar um pouco a resistência que havia, até pelo novo, pelo desconhecido né. já começava a pipocar a inclusão né, que já estava acontecendo. Então, foi por meio da Coordenadoria, que na época era a Rosane Mello, a nossa Coordenadora né, então, e Salamanca já vinha e tudo mais, mas nós ainda estávamos né, como diz, enfrentando. Isso, praticamente, começou com a chegada da 01PEE, eu posso dizer, até porque a 01PEE estagiou lá. E, como ela estagiou, eu não me lembro, eu acho que ela foi da sala de recursos, eu não lembro, assim, sabe? O que eu lembro é que nós fazíamos com a 10PEE, eu me lembro que nós levávamos as crianças pra Estação Experimental, e ficávamos um, dois dias lá com eles. E lembro que uma das vezes a 01PEE foi como estagiária, inclusive, ela que fez, a cozinha era com ela, as comidas eram com ela, lembro disso. Então, aí, ela é uma pessoa muito disponível, e a gente começou a ter uma sintonia. Então, aquele trabalho que a gente, que nós começamos com a 10PEE né, de já que não vem a nós, vamos nós né, algum eco, alguma coisa vai ter que ser né, fazer que a gente existe né. Então, aí, isso intensificou mais com a 01PEE, porque a 01PEE estava chegando, e eu gostava, então, aí começamos a também fazer promoções, inventar moda, como diz o outro né, e fazíamos apresentações, e tinha mães que aderiram porque gostavam, o filho estava no teclado, então, a gente fazia assim. E o pessoal vinha, aí, aquilo ia tendo repercussão, certo? Até que, com muita luta, alguns alunos, mas com muita luta, porque eu me lembro, assim, tinha o caso de um aluno que houve reunião, a Coordenação não, eu lembro uma vez, e aqui eu quero dizer, não é, tudo que eu relato, eu não falo com crítica, quando eu falei da sala de aula e coisa e tal é a realidade, não quero, com isso, dizer que houve falha da escola, não é, a gente enfrenta situações e tem que se adaptar e dançar conforme a música, e tentar melhorar com o que se tem. Não adianta reclamar né? E nós batalhamos por um menino né, então, se fez a reunião e tal, ele tinha, assim, características de autismo, mas super hiperativo, enfim, tá. E esse pai era um pai, assim, meu Deus, era uma pessoa presente, fazia tudo, e nós colocamos tudo, as qualidades tinha, porque é

que ele tinha estar, e nós recebemos “Não”, “Não vai”, “Não quero”, “Não aceito”, e assim por diante.

Pesquisadora: Que época era mais ou menos, 08PEE?

08PEE: A 01PEE já estava nesse caso, e estava estagiando. Porque esse menino foi conosco lá no passeio da Estação Experimental. Mas, eu também tive uma outra situação em que eu chamei a Coordenadora, porque, outra coisa, na sala de aula, dificilmente, tu recebia visita, entendeu? Tu tinha classe especial, mas, dificilmente, alguém chegava lá “Como é que estão”? Nós tivemos a Orientadora Educacional que nos deu muito apoio, que não está mais entre nós, que depois foi nossa Diretora, ai, meu Deus, como é? Ribas, Cleci Ribas. Foi uma pessoa maravilhosa. Ela fazia reunião com os pais, ela conversava o assunto, fazia uma roda de conversa, sabe, dava um suporte que os pais precisavam, sabe, foi muito bom. Mas, também, outros momentos, a gente ficava só nós. A gente fazia ou não fazia né? E, aí, eu chamava, às vezes, “Vem cá ver a fulaninha, olha o que ela faz, o que é isso ou o que é aquilo. Eu estou pensando”. Aí, quando eu dizia, “Eu estou pensando”, já estou indo, “Até mais”, sabe, era horrível, a gente tinha que estar cheia de dedos, e nós sofriamos muito. Porque é ruim tu sozinha, sabe? E, aí, eu dizia “Mostra, fulana”, era V o nome da menina, hoje ela tem trinta e poucos anos, eu conheço porque ela é sobrinha do meu irmão, e foi minha aluna, e a mãe dela tirou Educação Especial só pra trabalhar com a filha. Trabalhava lá na Universidade, a J, já se aposentou. Então, a V é uma menina bem trabalhada, entende? E, aí, eu recebi assim, como eu vou te dizer agora, “É bonitinha, é engraçadinha, mas não vai pra inclusão”. Nem era inclusão na época, entendeu? Então, era isso que tu recebia. Aí, eu resolvi, se é assim, eu fico com as crianças, entendeu? Então, aí, aluno meu, dependendo da circunstância e pra que ia, eu não.

Pesquisadora: Você organizava o trabalho com esse aluno dentro da Educação Especial?

08PEE: Sim. Eu cheguei a ter, porque na época nós tínhamos assim quatorze, quinze, porque o máximo era dezesseis na classe especial, então, era uma clientela enorme né. Eu lembro que eu cheguei a ter, assim, dois grupos bem distintos, que eu trabalhava a preparação para a alfabetização, e outro grupo bem assim habilidades, né, bem primárias com eles.

Pesquisadora: Para a vida diária?

08PEE: Era bem complicada. Ele já tinha as suas especificidades, mas ali mais ainda. Um grupo enorme, né? E, depois, mais adiante, a gente passou a ter alguém, assim, que ficava conosco um determinado período, colegas, por questão de horário, entendeu? Dava conflito de horário aqui e ali, então, “Vai lá pra classe especial”. Mas, então, essas foram as situações que, assim, eu digo, as grandes dificuldades que nós enfrentamos. Porque o aluno tinha que ele se adaptar à escola né, e era um universo que ele tinha que se adaptar, não tinha como, então, ficava fadado ao fracasso, né? Nossa, a gente sofreu muito, tanto que essa menininha, pra ti saber, a V, nós conseguimos, pela boa vontade de uma colega que trabalhava conosco, que trabalhava no município, no Nóbrega, diz ela “08PEE, eu vou ver se eu consigo lá no Nóbrega”. E o Nóbrega abriu, e ela foi, e eu ia com a mãe da menininha, ficávamos sentadas lá no pátio torcendo, porque ela ficou um período de avaliação no Nóbrega, sabe? E nós ficávamos naquela angústia, torcendo que ela se saísse bem. E, aí, ela ficou. O Nóbrega acolheu a V. E, aí, a V ficou o terceiro, o quarto, aí o quinto já era difícil, e essa colega, a Jarda, nos contava “Olha, a V”, mas tudo muito difícil né, imagina, ela freqüentava a quarta série. Então, foi dada, mas foi dada a oportunidade, isso que é importante né? Uma escola, uma outra escola

acolheu ela. Aquele não que ela recebeu ali, ela recebeu um sim em outro lugar, então, tu vê que a gente tinha que sair, às vezes, né, só, assim, pra ilustrar uma situação. E como foi sofrido, porque não foi um dia, não foi dois, não foi três que eu fui com a mãe da V e com a V lá na escola, pra ela conhecer a escola, pra ela se familiarizar, até a escola dizer “Nós vamos ficar com a aluna. A aluna vai fazer parte do grupo”. Então, era assim, era muito desgaste, que tu tinha que ir de porta em porta, né, como se a criança fosse uma coisa que estava assim “Gostei”, “Não gostei”, é horrível isso, sabe? E, aí, já com a 01PEE, nós começamos a intensificar. E foi indo, foi indo, né?

Pesquisadora: Intensificar no sentido de mostra o trabalho?

08PEE: Em tudo, em tudo, fazer, participar, divulgar. Aí, as gurias foram aderindo, aí tivemos, eu também fiz trabalho junto com a PEE05. Aí, a 05PEE ela tinha um, assim, ela gostava de ir na sala de aula onde tinha aluno incluso, e fazer trabalho com a turma. Então, a gente, eu comecei a compartilhar esse tipo de atividade com ela, e nós apresentávamos em eventos que tinha aqui em Santa Maria, Mobrec, sei lá mais o quê, sabe, nossa quanta coisa que teve! Então, aonde, assim, tinha uma porta aberta, uma frestinha, eu metia a cara né. E em nome das crianças né. Aonde nós podíamos, a gente, mas nada foi fácil né, e como não é. E, assim, nós fomos pegando espaço, e a escola foi se tornando conhecida, e aí nós fomos tendo, assim, maior número de alunos, maior número de alunos, que um pai ia gostando e ia passando pro outro, ia passando pro outro, né, e a gente ficava com superlotação de alunos né. A 07PEE chegou e já começou a inclusão nas séries finais, que não se tinha, enfim, cada uma das gurias que chegavam, a gente ia se somando, né, ia aderindo toda aquela proposta de fazer alguma coisa, né, e cada uma dentro da sua né, como é que eu vou dizer assim, cada uma das gurias tinha um lado que completava a outra, né, por isso, que hoje tem esses produtos que sai lá da escola pesquisada, aqueles trabalhos bons. Eu fiquei vinte e poucos anos lá dentro né, então, foi um tempo, como eu disse, nossa! Mas, tinha horas que a gente se emocionava, que a gente chorava, porque a gente via, assim, nossa, eu ficava na casa da 01PEE de madrugada fazendo, nós até apresentamos um trabalho em Fortaleza, eu fui. Nunca viajei de avião, pagando em suaves prestações quando o avião era não sei o quê, entendeu, tudo em função das crianças. Entendeu? Porque aí nós começamos com projeto de informática, aí colocando eles na inclusão digital, e assim foi surgindo ideias, ideias, ideias. E a 07PEE ia pelo lado dela, conseguia professores pra dar aula de Matemática, enfim, lá dos alunos, enfim. Era uma coisa, assim, que funcionava. Bom, não posso mentir também que nós começamos a ter a credibilidade da Direção, né, isso aí, então, aí o pessoal começou a ouvir e a enxergar a Educação Especial né? E os colegas começaram a receber, a contragosto ou não, mas a receber até porque, até então, era obrigatória a inclusão. Então, a situação mudou por questão legal né. Aí, a gente percebia que também as colegas afirmavam que não tinham preparação, e agente até compreende isso aí, né, e tinham outros que não tinham preparação, mas tinham jeito. Então é uma outra questão né. mas, nós sabíamos também que os nossos alunos exigiam trato, né, diferenciado. Na minha época, não tinha monitoria ainda, quando eu estava lá, então, tinham alunos que precisavam de ajuda na parte de locomoção, tinha alunos que eu levava no colo, a sala de recursos era lá em cima, eles eram cadeirantes, então, assim, muita coisa nós fazíamos além do nosso papel. Então, eu não ia deixar a mãe da menininha, não me lembro o nome dela agora, subir pra levar a menina, eu levava, mas, hoje, eu tenho problema sério de coluna pelo que se fez e se abusou, né, de alunos, a própria J, acho que tu conhece, né, a J foi minha aluna

logo que chegou. Então, ela não tinha o equilíbrio que ela tem hoje e, por mais que a mãe ajudasse, alguma coisa a gente tinha que estar cuidando, né, então, assim, é um trabalho que eu gosto. Eu me identifiquei, bom, tanto que estou aqui né, aposentada e vim pra cá. Mas, eu sinto, ainda, que tem muita coisa. Entende? Eu sou favorável a inclusão, mas não como ela se realiza, tá entendendo? Porque, pra mim, não é inclusão. A gente sabe, a mídia passa que ela vai muito bem, obrigada, né, quando ela não vai. Tem casos, assim, a minha filha estudou na escola pesquisada, teve aluna inclusa, entendeu, então, é passado muita coisa, assim, que na realidade não é bem assim. Porque tem casos que não dá certo, né?

Pesquisadora: E esses casos nunca aparecem.

08PEE: Porque eu acho que tem que aparecer pra melhorar, pra repensar. Porque, quando tudo vai bem, obrigada, tu não tem que mexer em time que está ganhando. E eu faço essa ressalva pra uma reflexão e uma melhora onde não está. E uma coisa, assim, que eu vivencio isso, por exemplo, eu tenho um aluno que eu vou atender agora, porque houve redistribuição, que ele é da sexta série. Até o ano retrasado, ele era aluno de classe especial, ele foi da classe especial pra quinta série, pela idade/série. Agora, ele foi pra sexta série. Esse aluno, ele faz bolinhas. Ele tem problemas de linguagem. Eu faço um trabalho diferenciado? Sim. Eu procuro fazer. Eu faço. Agora, eu pergunto: “E os seis, sete professores?”. Eu não vou ter contato, porque eu tenho alunos das séries iniciais e das séries finais. Então, eu atendo lá em baixo o currículo, e vou passar a atender lá em cima, como é que eu vou conseguir cruzar com sete, seis pra um trabalho? Entende? Aí, eu me questiono, porque até que ponto a idade/série é pra toda essa clientela? Porque ele tem lá seus quinze, dezesseis anos, mas ele tem uma idade mental que não condiz com aquela clientela que está lá. Aí, ele vai crescer, eu observo muito esse menino, porque, desde que eu entrei aqui, esse menino, eu convivo com ele, tá entendendo? Então, aí, eu pergunto assim, tem alunos que vão se aproximar dele de coração aberto, mas têm outros que vão se aproximar pro bobo da corte, como já se viu. “Fulaninha quer namorar contigo”, entendeu? Esse tipo de coisa. Aí, eu vou dizer, “Não, mas é o mundo, tem que se aprender de tudo”. Não, mas antes eu tem que prepará-lo, entende? Isso é uma coisa que eu me questiono. A idade/série. Porque é uma lacuna, e como é, por mais, e aí eu me pergunto: Como é que o professor fica nessa situação? Há casos que vão bem, ótimo! E os que não vão? Esse aluno será que ele produziria melhor numa turma inferior? Já que a idade, não digo que vá pra primeira série, porque ele seria o grande, mas eu pergunto, pergunta pra ele onde ele quer ficar. Entendeu? Eu me preocupo com isso. Simoni, é a minha maior preocupação, tá entendendo? Porque aí, quem sou eu, eu sou só uma simples professora, tá, mas aí eu me preocupo muito com essa clientela, com o lado emocional, porque a vida deles gira em torno disso daí. Da afetividade com o professor. Porque é a segurança deles. Tu me trata bem, eu gosto de ti, tu me dá segurança. Aí, ele vai sair do ambiente dele, ele vai pra outro, ele vai passar por todo um processo de adaptação, ba, ba, ba, mas, às vezes, eu vejo. Olha no pátio. Com que é que as crianças inclusas estão? Com os pares deles, são poucos o incluso que está, realmente, incluso, compartilhando brincadeiras, conversas, conhecimentos com os outros. Normalmente, eles se procuram e ficam entre eles, quando não ficam sozinhos de mão com o monitor, como se o monitor fosse a referência. Aí, eu pergunto: Que inclusão é essa? Eles têm que ter alguém do lado, ou se não tu passa pelo pátio, e eles vêm correndo pra ti, e te abraçam. “Tia ou 08PEE”, porque, normalmente, eles me chamam de 08PEE ou Profe, “Eu tô aqui”. Eu digo “Aí, depois eu te pego” ou coisa nesse sentido, entende? E isso é o ponto,

assim, que me incomoda. E eu já falei em reuniões que a gente teve, tudo mais, mas eu acho que tinha que repensar isso, porque eu me questiono, assim, “Bom, se é assim, quando ele chegar no terceiro ano do Ensino Médio, nós podemos pegá-lo e ta “Qual é o curso que tu quer fazer?”. “Eu quero fazer Matemática”. Eu posso te dizer a maior asneira nesse momento, “Então, agora, tu vai lá estudar Matemática, porque, na idade/série, você é pra estar no Ensino Superior”, não é? Então, vamos colocá-lo lá. Porque se eu ponho ele aqui na idade/série, quarta, quinta, terceiro ano, com dezoito anos, dezessete, eu vou pro primeiro ano de Ensino Superior. Tenho direito, a idade minha diz que eu tenho direito de estar lá. É, eu não digo que eu seja contra, eu digo é que tenha condições. Que bom, que ótimo, que a gente sabe que, quando eu comecei, clientela de classe especial era Down. E era sobre Down que se falava. Que bom que isso mudou, que a gente sabe hoje que temos Down fazendo o Ensino Superior, que nós temos Down que concluíram, que ótimo! Então, a única coisa, assim, que me incomoda, dá condições, mas quando tem condições. Mas não dar, eu acho que isso daí é um crime contra determinados alunos. Eu vejo assim “Não, mas ele tem que ir, porque ele tem tantos anos, tantos anos é tal série”. Mas, assim, de paraquedas? É a única coisa, assim, entre tantas, porque também é evidente que inclusão é bem vinda, é bem vinda; é inegável o crescimento, o espaço no mercado de trabalho. Nós temos alunos nossos que já estão no mercado de trabalho, é gostoso, eu fui no mercado ver eles me atenderem, casualmente, sabe? Outro dia, eu peguei ônibus para ir pra outra escola era um deles falando “Porque ele acordou cedo pra ele ir, porque ele arrumou a prateleira de não sei o quê”. E eu perguntando “E quanto tu ganha?”. Sabe? E lá, tudo ótimo. Mas, isso aí eu acho que a gente tinha que repensar.

Pesquisadora: Ótimo! Muito obrigada!

APÊNDICE I – ENTREVISTA NARRATIVA 09PEE

Pesquisadora: 09PEE, eu gostaria que você comentasse um pouco comigo como você se tornou professora desta instituição escolar ou da escola pesquisada, quais as suas expectativas e os seus desafios.

09PEE: Então, vamos começar por quando eu escolhi a Educação Especial. Eu fazia Magistério, fiz Magistério né como Ensino Médio, e sempre gostei da Educação, como acredito que todos os professores ou a grande maioria né. E o que é que eu busquei? Eu queria uma coisa diferente do que ser professora do ensino regular. Na época, nós não tínhamos Psicologia, tem um histórico grande das pessoas, mais ou menos da minha faixa etária, que fizeram nessa época porque nós não tínhamos aqui em Santa Maria, uma dificuldade não era muito fácil ficar fora da cidade né e ir pra outra instituição, e alguém me apresentou, alguns amigos da minha família me apresentaram a Educação Especial, e eu fui ver, pesquisar o que é que era, e me encantei pelo Curso. Daí, no primeiro vestibular eu passei, porque era fácil né o ingresso, não era, até hoje não é muito concorrido. Saí da Educação Especial, do Curso de graduação, não sabendo, como a maioria, foi meu primeiro vestibular, e daí sai do Curso, “Será que é isso mesmo que eu quero?”. Quando eu comecei a trabalhar, realmente, percebi que era o que eu gosto. Daí, nisso eu fui chamada, fiz um concurso, fiquei dois anos pra ser chamada, foi um concurso muito polêmico, poucas pessoas passaram, passei em nono lugar, que foi o mesmo que a 07PEE passou no Estado. E, só que demorou dois anos pra eu ser chamada. Quando eu fui chamada, me nomearam pra Escola Marechal Rondon, que é no norte da cidade, gostei de trabalhar lá, lá trabalhei durante três anos, só que eu fui apresentada à escola pesquisada com uma convocação, logo no início do ano letivo que eu comecei no Marechal Rondon, e percebendo a diferença das realidades, e o desafio que é trabalhar na escola pesquisada, né, os desafios sempre me motivaram. Então, na escola pesquisada, com o número de alunos incluídos, que sempre foi grande, a parceria das famílias, a gente sempre teve excelente contato com a família, né, essa troca, que no Marechal Rondon eu sentia muita falta, porque a família não ia muito na escola, a gente chamava, mas nós não tínhamos esse retorno, não conseguíamos trabalhar junto com a família, o que é muito importante para todos os alunos, inclusive, pros nossos, os nossos não seriam diferentes, mas não é só pro aluno com deficiência que é importante essa parceria. E na escola pesquisada a gente percebia que era possível, pelo histórico né, a escola pesquisada é sempre muito procurada pelos pais quando pensam em inclusão, a primeira escola que é lembrada é a escola pesquisada né. E isso não é porque eu trabalhei, então, eu sempre digo, não construí, eu ajudei, o meu trabalho não foi excepcional lá dentro porque as pessoas que estavam trabalhando já na época, pessoas que pensavam grande sobre os nossos alunos. E eu, chegando lá, eu fui professora de classe especial, substituindo a 08PEE por três meses, foi quando ela passou no Mestrado, agora eu lembrei, ela começou a fazer o Mestrado, daí ela pediu uma licença né, então, ela ganhou, e eu substitui na classe especial. Lá nós percebíamos o envolvimento das famílias, que é o que era o que eu me encantei na época, e pelos colegas também porque no Marechal Rondon eu me sentia sozinha. Não é, não é o melhor tu trabalhar sozinha porque era classe especial, então, tu acabava tendo um trabalho teu. Consegui espaços em reuniões pra falar dos alunos, fazia projetos com os alunos do ensino regular, com as professoras, pros meus alunos não ficarem lá sozinhos, então, nós fazíamos projetos pra trabalhar, então,

uma vez por semana trabalha com um projeto, com filme nós trabalhávamos com as duas turmas, e depois do filme, então, o que nós geralmente fizemos, aqueles comentários, os trabalhos que geralmente envolviam trabalhos em grupos pros meus alunos porque era uma preparação para a inclusão. Eu trabalhava com os alunos do primeiro ano né, eu escolhi o primeiro ano em função disso pra depois nós termos essa, porque a classe especial é a transição né, e eu acreditava né, acredito na inclusão e, desde então né, por isso eu acreditava em função da época.

Pesquisadora: E, assim, para eu entender um pouco o seu processo, você acredita em inclusão, mas a inclusão que exclui a classe especial ou que tem ela dentro da escola? Porque essa é uma questão que está me incomodando. Porque pelos menos lá na escola pesquisada, eles têm todo um processo inclusivo dentro da escola, mas um processo inclusivo que não nega a existência da classe especial, porque, como diz a 01PEE, “O que é que a gente vai fazer quando esses alunos já ultrapassaram os dezessete anos?”.

09PEE: Nós teríamos uma outra opção que seria a EJA, né, pros alunos de classe especial. Se eu não pensasse na escola pesquisada, eu diria que eu não concordo com a classe especial né, mas conhecendo como é trabalhado, porque aqueles alunos talvez na APAE, talvez na Colibri, não é escola né, não são escolas, assim, escolas formais com esse propósito né, e ali eles estão convivendo também. Por que o que é que é a classe especial? É esse espaço de convivência, com atividades pedagógicas, mas para eles, eles estão no turno da manhã na escola pesquisada com a 01PEE?

Pesquisadora: A 01PEE está à tarde, pela manhã ela faz sala de recursos.

09PEE: Tá. E, quando ela era no turno da manhã, aquela convivência com os alunos do Ensino Médio, no recreio, que eles compartilhavam, agora também com certeza.

Pesquisadora: Que é um pouco da experiência que você teve também na época com a classe especial?

09PEE: Sim, com a classe especial, só que nós sempre buscando a inclusão. A turma da 01PEE, na época, não, eram poucos os alunos que ela pensava na inclusão, porque eram alunos maiores, né, na inclusão no ensino regular. Então, a outra opção seria a EJA né, que lá na escola, quando eu trabalhei lá, eu tinha alguns alunos na EJA no turno da noite, teve também, eu atendia os alunos da EJA, então, é muito delicado tu pensar nessa exclusão. Quando a gente está fora de não termos mais a classe especial nas escolas. Se nós formos, a literatura mostra que não, que todos devem estar incluídos, só que nós sabemos que tem muito alunos naquela situação que eles estariam excluídos no ensino regular. Porque tu colocar um aluno idade/série, se não está alfabetizado, tu tem que ter uma turma muito acolhedora, tu tem que ter professores que consigam trabalhar muito bem essa questão. Eu tenho um aluno aqui, hoje, na Escola Margarida Lopes, que ele está no oitavo ano e que ele não está alfabetizado, mas ele tá numa turma mil pra ele. É uma turma que ele está desde o quinto ano, quando ele chegou aqui na escola, e essa turma é acolhedora, tanto que o ano passado ele era o líder da turma. Claro que ele era um líder não com as atribuições do líder porque tinha um vice-líder, mas a turma quis colocar ele de líder. Então, ele tem um monitor na sala de aula, que é o rapaz que te trouxe até aqui; no turno da tarde, ele é monitor, que ele é sensacional. Então, nós temos isso, mas não seria regra geral pra esses outros alunos da classe especial. Então, pensando nisso. A gente sabe da realidade que é, sabe dos desafios que é do professor do ensino comum, né, e que eles não conseguem abarcar tudo isso. Então, a classe especial da escola pesquisada, eu falo dessa classe especial, porque eu conheço né a trajetória da professora, conheço alguns alunos que estão

lá há anos, e que ela não está sendo a transitória, ela está sendo a, está né, então, é muito delicado tu falar, porque, no momento que tu conhecer as particularidades, tu acaba concordando, que sim, que tem, né.

Pesquisadora: Foi essa sensação que eu tive na conversa com a 01PEE.

09PEE: Ela é defensora da classe especial. Enquanto ela estiver trabalhando na escola pesquisada, terá classe especial. Ela brigou muito pela classe especial.

Pesquisadora: Isso ela contou, ela disse para mim. Eu cheguei numa parte da conversa e perguntei qual era o desafio dela. Ela disse isso que o desafio era alfabetizar tal menina, que está com uns 24 anos, antes de fechar a classe especial, porque tem todo um investimento do Estado no sentido do fechamento, como esse também não fosse um espaço-tempo inclusivo.

09PEE: E ela faz com que seja inclusivo, ela trabalha com as professoras, porque ela é dos anos iniciais hoje na sala de recursos, né? Então, ela tem todo esse trâmite ali junto que ela pode fazer atividades né, e com os professores dos anos iniciais. E ela está há muitos anos, ela conhece os professores, ela é uma pessoa sempre atualizada.

Pesquisadora: Eu fui estagiária da 01PEE há uns dez anos atrás, então, eu só queria ouvir sua opinião, porque você também teve experiência de classe especial, mais em função disso né.

09PEE: É, eu entrei como professora de classe especial, fui para a escola pesquisada como professora de 40 horas em classe especial, não é fácil também né, porque é todo o tempo tu lidar com as limitações né, com duas realidades muito distintas, mas apaixonada pelas duas realidades, mesmo que os desafios da outra escola da zona norte eram mais questões de comportamento no primeiro momento do que eu me preocupar com alfabetização. Eram muitas questões comportamentais lá dentro, e que alfabetização eu tinha que pensar num segundo momento né. Então, era um trabalho muito árduo nesse sentido de ficar segurando porta pra um aluno não fugir, ficar com a mão na chave pra eles não ligarem o ventilador e jogar lápis, eram muitas questões comportamentais. Porque eles não queriam fazer as atividades pedagógicas, eles queriam ir pra lá pra fazer o lanche, e não se envolverem com outras coisas, que era o que tinha criado essa cultura antes da minha chegada. E eu queria trabalhar porque eu precisava, eles estavam numa escola, era minha necessidade, né, enquanto educadora de trabalhar as questões pedagógicas, e preparar eles pra essa inclusão. Nós tínhamos alunos com quatorze anos, alunos com quatorze anos que, no turno que eles não estavam na escola, eles eram flanelinhas no centro. Onde eles já tinham um pouco de dinheiro porque daí eles recebiam, então, eles iam pra escola pro lanche. E tu mudar essa cultura foi, assim, bem complicado né. Mas, também gostava muito daquele ambiente, o meu desafio era esse.

Pesquisadora: E, quando você chegou na escola pesquisada, o que você encontrou?

09PEE: Todo um ambiente que era educação né, de trabalho educacional. E eu conseguia, com ajuda das famílias, não que era mais fácil como a questão né da aprendizagem e do desenvolvimento, porque nós tínhamos alunos com muitas dificuldades né, com muitas limitações, todos com deficiência dentro dessa classe especial, então, não era no trato, mas era porque o ambiente já estava preparado, e isso me encantou né. Então, eu fiquei esses três meses trabalhando, eu saí porque eram contratos por tempo determinado, e eu acredito que um ano ou dois ou não foi, eu voltei pra escola pesquisada né, então, eu fui pra minha escola de origem, e depois, no outro ano acredito que tenha sido, volto pra substituir então a 01PEE que

estava em licença gestante. E, depois, ela pegou a licença e mais eu acho que um tempo de licença premium, acredito que tenha sido isso, porque eu fiquei todo ano letivo lá, e tive pouco contato com a 01PEE. Quando ela retorna, depois a 08PEE saiu novamente, então, foram três idas com convocação pra lá. Daí, a 01PEE retornou, eu saio da escola, todo aquele processo, e, no outro ano, acho que a 08PEE, novamente, fala que vai sair, que vai se aposentar. E eu volto pra substituir. Só que terminou a licença dela, e ela volta pra escola, que não vai se aposentar, ela teve esse dilema, e ela deve comentar isso, eu não sei se pra ela isso ficou muito marcado, mas eu gostaria de ir pra lá pra trabalhar, por isso, ficou marcado de, não que eu quisesse o lugar dela, não nesse sentido, eu queria um espaço na escola, e trabalhei com ela, então, com a 01PEE eu trabalhei quando a 08PEE saiu né, então, tive esse contato com outra classe especial; com a 08PEE eu trabalhei quando a 01PEE saiu, então, eu aprendi a admirar as duas né porque eu trabalhava fazendo planejamento, então, nós tínhamos esse contato com as duas classes especiais, e ver em que o momento né, nós iríamos fazer atividade juntas de projetos, e esse projeto que eu tinha no Marechal Rondon eu levei pra escola pesquisada pra trabalhar, né, porque era esse espaço de convivência, dessa preparação, porque a classe especial da 01PEE não era a que incluía, ela passava pela 08PEE, e daí era a 08PEE, na turma da 08PEE, que eles.

Pesquisadora: Eram duas classes especiais? Porque não tinha aparecido isso ainda.

09PEE: Não tinha aparecido? Eram duas classes especiais. Então, a turma da 01PEE era aquela turma mais quando os alunos estão chegando na escola, que trabalha toda uma questão que prepara pra alfabetização, mas é anterior, como se fosse uma Educação Infantil, com todo trabalho nas áreas.

Pesquisadora: Que ano era mais ou menos isso?

09PEE: Bom, 2002 eu entrei no Estado, naquele ano, a 08PEE saiu, e eu peguei a classe especial que preparava pra inclusão. Daí a 01PEE, é só nós vemos quando o T nasceu, ele deve ter uns dez ou doze anos. Então, há doze anos atrás, quando eu substitui a 01PEE, eu fui pra essa outra classe especial que era uma preparação, então, os alunos que nós percebíamos quase nesse processo de alfabetização passava pra turma da 08PEE, então, eu peguei e passei pelas duas, como se fossem níveis, agora não, estão todos em uma classe especial né, porque a classe especial nessa época, então, das duas professoras que tinham a classe especial, não eram extintas, tinham esse espaço né, esses alunos, e elas, não sei como, elas separavam por esses níveis. Não sei te dizer como foi isso. Quando eu cheguei já estava assim, e nós continuamos né. E, daí, depois, quando a 01PEE volta da licença, surge a oportunidade de eu trabalhar mais, eu acho que um ano, não deu um ano, foram alguns meses eu acredito, porque eu fiquei três anos no Marechal Rondon, essa possibilidade de eu voltar né, quando a 08PEE pensa em sair, e quando eu chego na escola pesquisada, o desafio que tinha era o Ensino Médio. Chego na escola pesquisada, então, e o desafio era, o espaço que eu tinha pra trabalhar era o Ensino Médio.

Pesquisadora: Era você e a 07PEE na época?

09PEE: É, isso. Que a 07PEE tinha todo o Ensino Médio, e o espaço, então, que tinha era eu ir pro Ensino Médio onde o desafio era muito grande. Se, nos anos iniciais, o processo estava lento, imagina no Ensino Médio. Professores resistentes, onde nós tínhamos que abarcar essa questão do conhecimento, das disciplinas, conteúdo muito nós fizemos isso, de nós não sabermos e batermos na sala dos professores pedindo uma explicação para nós mediarmos a prova do nosso aluno né. E ainda se faz isso às vezes. Porque tu não tem como você cruzar os braços e

dizer que não é o papel, que é, nós temos que ter essa parceria, nos ajudarmos, aquela avaliações que eram mais pra nós educadoras do que pro próprio aluno, porque a flexibilização ali era restrita, né, o professor, imagina, nove anos atrás. Quando eu saí de lá, já estava muito diferente, os professores mediavam suas provas, as flexibilizações existiam mais, né, não temos o ideal, mas com toda essa caminhada avançou muito, né, as reuniões, porque, no início do ano, eram feitas as reuniões pra apresentar, são feitas ainda lá né, pra apresentar os alunos, falar de cada um, pra que os professores conheçam um pouco de cada aluno, é colocado também de uma maneira com muita ética né, algumas características, é explicado, dá algumas dicas, algumas metodologias do ano anterior que deram certo para os professores né, adaptar no próximo ano, eu falo isso muito porque a gente trouxe pra cá também isso, pra essa escola né. A gente faz essa reuniões pra apresentação, que é importante, os espaços também lá de formação, fazíamos formação com a Universidade também, em parceria com a Andréa Tonini e a Fabiane Costas. Porque nós é diferente dos anos iniciais essa visão, isso que ficou, porque era nossa necessidade. Anos iniciais é mais fácil trabalhar com inclusão, no sentido de que o professor olha quatro horas pra aquele aluno e consegue perceber, anos finais o professor fica ali cinquenta, cinquenta e cinco minutos, não consegue perceber o todo daquele aluno né, então, por isso, dessa parceria. E foi maravilhoso, assim, enquanto trabalhávamos com pequenos grupos, estudos, e os professores aceitavam muito bem esse projeto né, porque pra nós foi importante, foi um marco né, que era onde nós nos agarrávamos, e os professores mudaram muito a questão da metodologia a partir desse trabalho né que foi realizado, acredito, não lembro se era uma vez por mês ou quinzenal, de formação. Então, sempre teve esse espaço onde nós também, depois que elas saíram nós fazíamos alguns estudos com os professores né, oficinas também com os professores, nós sempre buscamos né, pra agregar né, buscávamos isso. Daí, a 07PEE trabalhou também como professora no projeto no EaD né, e daí lá nós estudávamos muito também, porque daí eu fui monitora né com a Universidade, e nós trazíamos muito material para estudo, pros nossos alunos né, não material deles, mas pra acrescentar pra nós, pra nossa profissão.

Pesquisadora: 09PEE, o seu trabalho não era centrado ou na classe especial, ou na sala de recursos, o seu trabalho como educadora especial perpassava os outros espaços-tempos da escola?

09PEE: Sim, com certeza. Quando eu fui pra lá com a minha nomeação, eu não fui como classe especial, eu fui só como sala de recursos né. Daí, eu trabalhei as 40 horas lá com a sala de recursos. E trabalhava com anos finais e Ensino Médio.

Pesquisadora: E, se você tivesse que me contar uma das experiências mais marcantes lá na escola pesquisada, uma das experiências mais marcantes, qual seria?

09PEE: Foi isso, essa parceria com os professores, isso me, porque, no meu trabalho, eu percebo como muito importante né, o trabalhar não isolado, então, eu consegui trabalhar, e com os professores, e com a família. Com os professores, eu ia em sala de aula pra, né, é um dos nossos trabalhos observar né, onde está aquele aluno naquele espaço, como que é a relação dele com a aprendizagem né, então, isso eu tinha sempre muito tranquilo, eu ia entrar na sala né, pedindo licença pro professor, então, isso marcou muito né, essa boa relação que a gente foi estabelecendo, porque não é fácil ter um adulto dentro da tua sala, e eu falo sempre isso, que parece que tá ali te observando. Na verdade, a gente até observa a metodologia do professor, mas tu tem que ter muito jogo de cintura e muita ética de

como tu vai falar aquilo ali. Uma outra, com relação a alunos específicos, também tu gostaria?

Pesquisadora: Se você tiver alguma experiência assim, fica bem à vontade.

09PEE: Hoje, tem uma aluna que ganhou nenê a pouco tempo que era de lá, e eu moro em Camobi, ela morava em Camobi, e, às vezes, terminávamos nosso atendimento, e eu muito cuidadosa pra não dar carona pra aluno, porque tu sabe o perigo se acontece um acidente né, só que também era aquela coisa, como é que tu vai deixar uma aluna parada e tu vem pro mesmo, então, algumas vezes, eu tive essa relação de deixar ela em casa, de saber, quando ela entrou na escola, e eu tava lá na entrevista, quando a mãe disse que era soropositiva, então, todo, e agora contar pros colegas professores né ou não é uma questão delicada, e trabalhei com essa menina lá, porque isso é até uma coisa muito presente, e agora ela tem um bebê. E eu fiz uma campanha aqui na escola, daí falei com a L, com as outras colegas lá, é uma preocupação com essa menina, ela tem uma deficiência intelectual leve, se nós tivermos que classificar, porque pras coisas do dia-a-dia ela é tranquila. Mas, foi uma, mas, quando eu vi que ela colocou, com a maior felicidade, no Face que ela estava grávida, foi uma preocupação pra mim. Eu disse “E, agora?”, porque ela tinha perdido a mãe, no ano passado, ela perdeu a mãe. Então, agora, quem ela tem por ela, e como é que ela vai. Então, é uma outra coisa que hoje eu tenho, daí, com essa campanha, eu já visitei ela três vezes levando algumas coisas e orientando ela, porque nem essas questões que a gente pensa que é tranquilo lembrar, que tu tem que ter um termômetro pra um bebê quando nasce, que tu tem que ter lencinho umedecido pra levar pro hospital, nem isso ela sabia. Então, toda essa orientação que precisava né. E eu sai da escola pesquisada, e ela não está mais, ela está casada, mas ela não tem uma mãe que oriente né. No sábado, eu fui levar mais umas coisinhas que as professoras lá da escola pesquisada levaram, porque daí eu acabei fazendo essa campanha pelo Face, com as pessoas que eu tenho mais contato, e, então, eu tinha duas sacolas que eu precisava lá levar, chego lá, e a criança tava sem nenhuma roupinha de lã, mas tava quentinha, e eu disse “F, tu tem que colocar uma roupinha de lã, porque”. “Não, mas ela ta quentinha”. Mas, na verdade, depois que eu dei conta que eu saí de lá, e eu só tinha visto uma roupa de lã, devia ta pra lavar, ou molhada, né. Então, essa coisa mais assistencialista também me marcou. Daí disse o meu marido “Tá, mas tu já fez a tua parte, agora, tu não pode querer, né, abraçar tudo sozinha. Tu orientou, essas coisas”. Porque precisa de algumas orientações, ela não tem quem faça isso né. Ela tem uma avó, e que a vó mora aqui em Camobi e não consegue né, então, depois eu me preocupei né, eu disse “Será que ela ta dando mamã, essas coisas assim?”, mas perguntei, dei uma orientada, mas tem um limite pra chegar, tu não pode né. Então, foram essas coisas que me marcaram né. Alunos também que aprovaram na Universidade né, que a gente fica sabendo, tem outro aluno que, no final de semana agora, que estava de aniversário, e ele concluiu o Ensino Médio lá, mas com a mãe indo todo o tempo. Ele concluiu o Ensino Médio e a mãe também, porque a mãe ia, ele é filho único, e a mãe não deixava ele ir sozinho, morando na Boca do Monte, então, ela sempre foi, e ela ficava a manhã inteira na escola, e isso marcou muito. Ele lembrou “Tem gente de aniversário no final de semana!”, porque ele fala comigo, às vezes, pelo Face. Eu liguei pra ele porque, assim, ele lembra sempre do meu aniversário de ligar, Dia das Mães, sabe, datas assim, então, tem essa relação com eles né, porque agora fica uma amizade, ele concluiu o Ensino Médio, me lembrou, claro que eu sabia, o Face lembra a gente dos aniversários, mas ele me mandou uma mensagenzinha no início da manhã, daí passou. Quando

eu fui ver, eu disse “Bah, mas eu tenho que ligar pra ele”, já era noite quando eu fui ligar, imagina a expectativa dele né, e ele tem uma relação boa com alguns professores de lá, né, da escola. Ele ia na APAE, mas daí agora parece que não tem transporte, eu perguntei pra ele o que ele tava fazendo, e tem todas as mordomias, uma família humilde e tudo, mas de ser filho único, onde a mãe e o pai faziam muitas coisas por ele, ele poderia estar ajudando mais em caso, essas coisas assim que a gente orientava a família, mas a família preferiu assim, então, a gente não tem muito o que fazer, mas, então, tem vários alunos que eu tenho contato né, e que eles já concluíram o Ensino Médio de lá, então, essa relação com as famílias que eu acho importante.

Pesquisadora: Ótimo! Muito obrigada!

APÊNDICE J – ENTREVISTA NARRATIVA 10PEE

Pesquisadora: 10PEE, eu gostaria que você contasse um pouco sua história, de como você se tornou professora na escola pesquisada ou demais escolas também, quais eram as suas expectativas, os seus desafios. Fica bem à vontade.

10PEE: Então, eu vou começar a contar desde que eu me formei. Eu concluí o Magistério Normal Regional na época, e comecei a trabalhar com dezoito anos. Aí, fui trabalhar no interior, num lugar chamado Linha Bonita, com contrato fechado pelo Estado.

Pesquisadora: Isso ficava em Santa Maria ou não?

10PEE: É, em Santa Maria, no interior, no interior de Santa Maria, pertencendo à 8ª CRE. Aí, eu comecei a sentir necessidade de estudar mais, porque tinha só o Magistério, e daí eu queria me aperfeiçoar mais, e aí pedi transferência para São Pedro. E daí tive a oportunidade de fazer vestibular pra Pedagogia, porque era o Curso que tinha de noite que ofereciam pra nós na época, a gente trabalhava em São Pedro, e estudava na Faculdade, na época, Imaculada Conceição, aqui em Santa Maria, hoje Unifra. E sempre trabalhando com crianças de primeira série, fui alfabetizadora muitos anos. E eu encontrei muitas crianças com dificuldade de aprendizagem, eles não acompanhavam, então, sempre era um problema pra família, pro aluno e pra professora também, sabe? E foi o motivo que me levou a fazer o Curso de Educação Especial, porque eu pensava, assim, “Eu tenho que encontrar alguma maneira de ajudar essas crianças menos favorecidas pela sorte”, porque era muito difícil, as famílias sofriam muito com isso. E foi aí que eu fiz o vestibular pra Educação Especial na Universidade Federal, foi quando iniciou o primeiro Curso na Universidade, ele não era nem reconhecido, não era oficializado, mas nós fizemos o vestibular e passamos. Aí, o Curso começou com dezoito alunos, e foram para se formar três. Duas colegas e eu. O resto do pessoal desistiu. Porque era um Curso muito bom, tinha professores muito capacitados na época, não sei se continuam hoje, mas era um Curso maravilhoso, a gente fazia excursão para o Rio de Janeiro, para São Paulo para conhecer as escolas de classe especial que tinham nesses locais, Porto Alegre também. Os nossos professores nos acompanhavam, como nós éramos uma turma pequena, era tudo muito fácil. E, daí, sempre, meio-dia eu trabalhava, e meio-dia eu fazia faculdade. Foi bastante difícil na época, né, por causa do tempo, que eu não morava na cidade, mas, graças a Deus, venci e me formei. Aí, eu pedi transferência para Santa Maria. Aí, a 8ª CRE me deu uma escola chamada Xavier da Rocha, ali no Itararé, e ali tinha uma classe especial também. Aí, eu já fiz o estágio, praticamente, remunerado, porque eu já ganhava do Estado e já fiz o estágio ali mesmo. E, aí, eu atuei, eu acho, mais uns três, quatro anos ali e foi quando a Diretora me pediu pra escola pesquisada, que estava faltando professora de classe especial. E, daí, eu fui pra escola pesquisada, peguei a classe especial, que tinha dois níveis, nível A e nível B. As crianças com capacidade de pré-alfabetização e aqueles que eram deficiente mental treinável.

Pesquisadora: Vocês tinham essa classificação na época.

10PEE: Tinha.

Pesquisadora: Hoje, a gente nem aprende a classificar os níveis no Curso, a gente só fala aluno com deficiência mental no geral.

10PEE: Ah, eu sei que mudou muita coisa. Na época, nós aprendemos no Curso de Educação Especial testes que nós fazíamos com os alunos. Testes maravilhosos que, hoje em dia, não tem mais. A ponto de depois, ali na escola pesquisada, os professores de ensino regular pedirem pra mim fazer os testes com as crianças de primeira série, saíam da pré-escola, crianças de classe regular né, saíam da pré-escola pra classificá-los por QI, nós fazíamos direitinho o teste de Quociente de Inteligência, com todos alunos né, normais e os prejudicados também. Então, o Curso foi muito bom. E, aí, eu fiquei trabalhando ali até me aposentar.

Pesquisadora: E você trabalhava com essas duas turmas, tanto a de pré-alfabetização, quanto a dos deficientes mentais treináveis?

10PEE: Teve anos que eu pegava os treináveis, e outro ano, então, eu pegava os de alfabetização.

Pesquisadora: E o que é que mudava no trabalho com eles? Qual era o foco de cada nível?

10PEE: É que as crianças treináveis, com mais dificuldade, a gente tem que trabalhar dentro das áreas do desenvolvimento: percepção, conhecimento, psicomotricidade em geral, esquema corporal.

Pesquisadora: Mas, eram mais atividades de vida diária, 10PEE?

10PEE: Atividades de vida diária também. Pra desenvolver as atividades de vida diária pra auxiliá-los em casa junto com os pais.

Pesquisadora: Porque aprender a ler e a escrever eles não aprendiam, 10PEE?

10PEE: Eles não aprendiam, eram só, assim, pré-aprendizagem mais para desenvolver as atividades de vida diária. Mas, quando a gente percebia, por exemplo, uma criança com Síndrome de Down, que ficou comigo digamos uns três anos, de repente, ele despertou pra aprendizagem, daí, já era encaminhado pra outra turma aonde ele foi alfabetizado. Nós tivemos casos assim. Tivemos casos de Síndrome de Down que foi alfabetizado, claro, com a idade cronológica de quinze, dezesseis anos, mas a idade mental de cinco, seis, por aí, sete anos. E, na época, a gente fazia muito trabalho com os pais e a comunidade. Na Semana do Excepcional, a gente convidava, na época tinha oito classes especiais em Santa Maria.

Pesquisadora: Duas eram na escola pesquisada ou tinha mais classes especiais?

10PEE: No Pilar, só tinham duas turmas, mas tinha, por exemplo, no Bilac tinha duas turmas, ali no São José tinha uma turma, no Margarida Lopes também tinha uma. Então, nós reunia as oito escolas, e fazia oito dias de atividades. Atividades extraclasse com a comunidade e os pais, por exemplo, vou citar duas. A gente ia na Estação Experimental. Foi, assim, um projeto pioneiro a nível de Rio Grande do Sul, que a gente fez na época. E, daí, a gente preparava as crianças, nós ficamos oito dias acampadas, nós professores e os alunos. Só nós da Educação Especial. Aí, nós levava uma cozinheira, os pais faziam o rancho, e as crianças, então, a gente dizia o dia, e os pais levavam as crianças ali, a gente fretava um ônibus, ganhava tudo grátis, inclusive, a Brigada ajudou muito nós ali, eles davam transporte. Eu fazia ofício pro Comandante lá, a gente levava lá, e eles prontamente levavam nós lá. E lá, então, a gente vivia como uma família, sabe? E as crianças, então, nunca tinham saído de perto dos pais, mas os pais, é uma pensa que não tem, eu tenho uma fita, mas a gente não tem mais esses vídeo-cassete pra olhar. E, daí, no último dia, o oitavo dia, daí, os pais foram, cada aluno foi com pai, mãe e família, e fizeram um churrasco de despedida, de encerramento lá. E, daí, lá, os pais deram depoimento, vários pais falaram, sabe, foi emocionante, foi lindo, sabe, e a gente gravou tudo. Foi, na época, um cara lá que filmava, o Geovani, ele é fono, fonoaudiólogo, não conheceu?

Pesquisadora: Não, não conheci.

10PEE: E, foi, assim, uma experiência maravilhosa, sabe? As crianças chamavam a gente, assim, de mãe, de pai, sabe, de tudo, foi, assim, olha, foi emocionante. Foi lindo. E as crianças também aprenderam alguma coisa, porque, então, a gente tinha que cronometrar o tempo pra passar o dia inteiro e a noite inteira com eles, né? Então, a gente foi com as atividades tudo planejadas, e lá tinha um senhor que tinha um trator e um reboque. Então, nós fazia passeio com os alunos no reboque, eles adoravam, as crianças iam em cima do reboque, nós juntos, e ali nós cantava com eles, sabe, e eles adoravam. Era lindo mesmo, sabe? Daí, no último dia, a gente vinha embora, né? E, depois, a gente trabalhava com as crianças sobre essas atividades que foram feitas lá, sobre o passeio, que desenvolvia a linguagem deles, a atenção, a coordenação, porque “O que vocês viram hoje, o que fizeram? Vamos desenhar!”. A gente colocava os papéis no chão, ali eles desenhavam, eles pintavam e, depois, a gente procurava criar algum cantinho em cima daquilo, sabe? E movimentos, então, foi muito bom. Outro projeto pioneiro também, que a gente fez na época, foi o “Cavalgar”. A gente fez todo um projeto, direitinho, e pedimos os cavalos mansos da Brigada, o Coronel Aita, na época, era muito prestativo, e ele nos emprestava três cavalos, uma vez por semana, aqueles cavalos bem manso, e nos dava junto um soldado para cada cavalo. Ali no pátio da Brigada, nós ia com as crianças pra lá, e de uma por uma cavalgava. As crianças gostavam tanto que, quando saíam, elas queriam beijar, beijavam o cavalo, beijavam a cara do cavalo, sabe, principalmente o Síndrome de Down, então, eles são tão meigos, carinhosos, né, então, eles iam e beijavam os cavalos. Só que os cavalinhos mansos e o cara da Brigada, o soldado da Brigada, conduziam os cavalos, né. Foi muito bom, bom pra eles também, motricidade ampla e, daí, a gente aproveitava e trabalhava com a motricidade fina dentro da sala de aula, né. E montar no cavalo, andar, cavalgar.

Pesquisadora: Então, vocês tinham atividades para além da classe especial também. Tinham as atividades da classe especial, mas tinham também essas que você citou dos projetos pioneiros que eram para envolver os alunos, a família, a comunidade?

10PEE: Sim, pra envolver.

Pesquisadora: Esse projeto “Cavalgar”, vocês faziam com a turma da escola pesquisada, e o outro projeto reunia as escolas de Santa Maria?

10PEE: O projeto “Cavalgar” só com a escola pesquisada, e lá na Estação Experimental foi só a nossa turma também. As nossas duas turmas, se não ia dar muito, nós tínhamos dez alunos cada uma, dava vinte alunos. Inclusive, pra posar lá, cada um tinha a sua cama, tinha três, quatro em cada quarto, e uma de nós dormia junto com eles né, então, imagina fazer comida pra todo mundo, e as roupas, controlar tudo né. Imagina, a criançada não cuidava das roupas, era nós que tinha que cuidar das roupas, calçados, e tudo, né, então, foi só a nossa turma da escola pesquisada. Os passeios que nós fazíamos com todas as oito escolas, era lá no quartel, como é que se chama, o 29 BIB. A gente também fez ofício por Coronel lá, então, eles buscavam as crianças de manhã, ofereciam às dez horas uma fruta pra cada criança, meio-dia churrasco e o lanche da tarde. E lá tem praças de brinquedo onde as crianças podiam brincar. E as praças de brinquedo lá eram bem reforçadas, lá tinha muito balanço, tudo que era para brincadeira dos filhos dos militares lá. Então, nesse dia que nós, as oito escolas, iam pra lá, ficavam uns dez soldados a nossa disposição pra ajudar a cuidar dos alunos né, pra eles não fugir, eles tinha a área restrita, mas era uma área grande, né. E, daí, os soldados nos ajudavam a cuidar das crianças, a servir alimentação pra eles. O dia inteiro, nós saíamos de

manhã e voltávamos de noite. E deixa eu lembrar outras atividades que nós fazíamos. A semana inteira, mas era assim pras oito escolas, lá no Faresão, a gente fez, aí foi uma tarde, sabe, a gente pediu lanche, eu não me lembro exatamente pra quem, a gente ganhava grátis os lanches, e as pessoas que serviam pra eles, e nós, então, fazia uma tarde diferente com os alunos. Era programado, assim, a gente colocava música; a gente tinha brincadeiras diversas com todos eles pra eles se integrar; tinha, eu nunca me esqueço, a corrida do saco, entre outras, né. Aí, o D tirou o último lugar, e ele chegou correndo, e disse, assim, “Tia, eu tirei o último lugar, me dá os parabéns!”. Pra ele o último lugar ou o primeiro era a mesma coisa, né. Então, tem coisas assim que eu não esqueço, que marcam. Então, era uma tarde lá, o dia inteiro lá. Ah, lá na Fazenda Felipson também a gente foi passar um dia inteiro, lá também eles deram churrasco pras crianças, tudo, lanche da tarde. Sabe a Fazenda Felipson aqui?

Pesquisadora: Eu não conheço ela, nunca fui, mas já ouvi falar.

10PEE: Fazenda Felipson, fica aqui em cima, lá pro lado de Itaara. Aonde que nós fomos mais?

Pesquisadora: E, nesses lugares onde vocês iam, a Brigada Militar próximo da escola pesquisada colaborava?

10PEE: Sim, a colaboração deles foi excelente na época. Excelente.

Pesquisadora: Que bom poder contar com esses registros de vocês!

10PEE: Pois é, até pouco tempo, eu tinha esses dois projetos, esse da Estação Experimental e do Cavalgar em papel, sabe, porque nós fizemos um projetos, a gente se reuniu, eu acho que umas dez noites pra poder concluir esses projetos, porque tu sabe projeto é um monte de pesquisa pra fazer isso, né, foi trabalhoso. Mas, a gente se doava pras crianças que a gente não achava nada demais. Então, foi, assim, gratificante, até hoje eu lembro com saudades, né. de vez em quando, eu pego as fotos deles e, ah, que coisa boa!

APÊNDICE K – ENTREVISTA NARRATIVA 11PEE

Pesquisadora: 11PEE, eu gostaria que você comentasse um pouco sobre sua história, como você se tornou professora, quais foram as suas expectativas, os seus desafios nas instituições escolares e também, em específico, na escola pesquisada.

11PEE: É, eu entrei né, eu prestei vestibular. Sempre, desde que eu fiz, me inscrevi pro vestibular, era uma coisa, não tinha nem muita ideia do que era Educação Especial, só que eu sempre amei muito a pessoa com deficiência. Eu tinha muita, um Down, por exemplo, me via, sempre, até hoje né, posso tá onde for, tendo um Down, vai estar comigo. E, aí, eu lembro que, quando eu escolhi isso, até a minha família disse “Ai, tu vai fazer, ma tu sabe tem que ter estrutura pra isso, tu tem que ter”. Eu digo “Não, é o que eu quero”. E daí eu entrei em 93, e comecei, e daí me formei, e fiquei sem trabalhar na área por dois anos. Trabalhei numa escolinha de Educação Infantil, né, e depois eu casei, e fui morar em outra cidade, e aí eu me inscrevi pra contrato emergencial na época. Aí, já tava morando aqui em Santa Maria de novo, e nem tinha, nem acompanhava essa coisa dos contratos né, e, aí, um belo dia, o meu marido me disse “Mas, tu nunca mais olhou?”. Eu disse “Pois é, mas acho que não me chamaram, não vão me chamar”. E, aí, eu resolvi ir na CRE pra ver, e tinha duas pessoas que estavam sendo chamadas e a terceira era eu. E essas duas, entraram em contato, as pessoas não foram encontradas, uma tinha ido embora, outra não aceitou, e aí chegou a minha vez. E eu entrei feliz da vida. Até eu lembro que, na época, me ofertaram duas escolas, e que eu nem tinha noção de nenhuma aqui em Santa Maria. Eu não tinha noção de nenhuma, nem onde ficavam, nem que tipo de escola. E eu escolhi o Marechal Rondon, sem saber de nada, até eu lembro que a pessoa da 8ª Coordenadoria, quando eu disse Marechal Rondon, ela disse assim “Tu vai querer ir pra lá?”. E, aí, eu disse “Vou, né, não sei”. Aí, ela me disse que era uma escola de periferia, que era uma zona de risco, me assustou bastante, mas eu vim, né. Cheguei lá, me apaixonei, né. Fui muito bem recebida, muito, muito bom. Aí, eu trabalhei, fiquei ali 20 horas né, e, aí, foi um tempo que aí uma colega, uma educadora especial que estava entrando em licença maternidade, que era da escola pesquisada, então, me ofertou se eu não queria cobrir, né, a licença dela na escola pesquisada. Daí, eu fui, daí, eu fiquei com 40, 20 no Marechal Rondon e 20 na escola pesquisada. Aí, por lá, cobri a licença dela, ela retornou, e acabei ficando. E fiquei em torno de três anos lá, também gostei muito de trabalhar lá, uma escola grande, até assustadora, né, porque o número de alunos, e lá tinha a sala de recursos e a classe especial, duas classes especiais, essa que eu tinha e a da 01PEE. No caso os meus, os da minha sala, eram aqueles bem, sabe, bem comprometidos, e os da 01PEE já eram os que depois, né, quando começou a troca, a mudança para sala regular, então, a cada ano, a 01PEE incluía, né. E os meus era assim casos que não tinha, tanto que, hoje, eu sei que tem uns que estão na APAE, teve alguns que foram internados em ala psiquiátrica ali da Casa de Saúde, sabe, então, eram quadros bem críticos, bem mesmo, que, até muitas vezes, acaba a gente ficando frustrada né, porque a gente chega cheia de ideias, de expectativas, de planejamento, e, aí, tu não, isso, na realidade, é até hoje, e hoje isso aí se encontra na classe regular. Os professores mesmo de currículo não é mais aquilo que chegavam com aquilo prontinho, “Hoje, a gente vai trabalhar tal coisa”, e que vai fluir, que vai dar certo. Não é mais. Hoje, é um dia após o outro, né. Tem que trabalhando conforme o que os alunos, como eles estão, o que é que eles estão trazendo de casa. E, assim, já era nessa época com a gente.

Pesquisadora: E lá você trabalhou só com classe especial ou chegou a trabalhar com sala de recursos?

11PEE: Trabalhava com sala de recursos. Daí, eu tinha a classe especial que eram esses com bastante comprometimento, e, aí, a sala de recursos eu trabalhava com as séries finais e o Médio. Eu trabalhava no vespertino, até às 09 da noite, a gente fazia. Que, daí, os alunos do turno da manhã iam nesse turno. E tinha uns que trabalhavam, né, até tem um que trabalha até hoje no Big lá, o M, saía do Big, chegava pro atendimento lá. Daí, eu trabalhei com Ensino Médio. Aí, ali foi bem, assim, porque eu pude ver mais a dificuldade e a questão também dos professores que isso aí também até hoje tu vê. Que os professores a questão da aceitação e de aceitar o desafio de trabalhar com a pessoa com deficiência, né, porque tem professores que fazem, que se empenham, e tem outros que não. E aí jogam tudo pra cima das educadoras especiais. Isso aí eu acho que, infelizmente, é uma coisa que permanece. E, aí, a gente via, o que eu via muito lá na escola pesquisada, assim, nas reuniões pedagógicas, e a gente fazia, nossas reuniões eram ótimas lá, porque a gente, não era toda a reunião, mas digamos que, quinzenal, tinha a reunião que era das educadoras especiais, nós que fazíamos um planejamento de reunião pra trabalhar com as colegas. Então, a reunião geral, com todos os professores, ministrada por nós educadoras especiais.

Pesquisadora: E o que vocês tratavam nessas reuniões?

11PEE: A gente fazia apresentação dos alunos, caso a caso, e aí o quê? Pinceladas, né, do que ser trabalhado né, porque eu uma coisa que eu gosto, e que eu acho que isso aí eu sempre tive sorte de existir comigo, é esse dia-a-dia com o professor, né. Claro que os das séries finais e do Médio é mais difícil, porque nem todos os dias você encontra os mesmos professores, mas e, mesmo assim, tu consegue. Então, os professores te procuram, né, e, muitas vezes, eu não gosto, a não ser que o professor, claro, que é disponibilizado isso, mas de chegar na sala de aula. E, daí, então, o que é que eu faço com o professor? Eu converso, eu estou aqui, eu tenho essa disponibilidade de te dar um apoio e sala de aula, e aí fica por conta, porque tem professores que, dependendo do caso, não acham necessário. Então, eu deixo assim. Se ele precisa, tem um trabalho, que ele vai fazer um trabalho avaliativo, ele acha ruim que aquele aluno faça aí no momento com os outros, com o agito, então, ele me passa, eu pego o aluno, trago aqui pra sala de recursos, faço com ele, passo pro professor, então, a gente tem muito isso aí que eu acho que facilita. Claro que não são em todas as escolas. Como eu já trabalhei em várias escolas, a gente vê que tem diferenças, e que tem dificuldades. Às vezes, até a gente é mal visto, né, muita gente “Ah, já vem as educadoras especiais achar que tudo é fácil”, né, “Que tudo pode, porque não são elas que estão na sala com a gente”. Mas isso aí, hoje, já diminuiu muito, muito, muito. Eu acho que tá mais pro lado melhor que antes. Mas, ainda existe, e isso aí vai existir né, sempre, Simoni, porque é uma coisa que não tem, cada um é o seu jeito, o seu sistema, assim. Aqui eu me vejo também bem, sabe, as gurias são super, e lá na escola pesquisada foi uma experiência muito válida.

Pesquisadora: A escola pesquisada já trabalhava com inclusão na sala regular quando você chegou?

11PEE: Já.

Pesquisadora: A demanda era grande também?

11PEE: Era. Bem grande.

Pesquisadora: Porque, agora, elas relatam que tem cinqüenta e poucos alunos. E vocês acabavam fazendo um trabalho mais classe especial, salas de recursos, ou se

vocês tinham ações dentro da escola com esses alunos incluídos, como é que funcionava?

11PEE: Até, na época, a gente conseguia ter, porque eu fazia, porque tinha um aluno mesmo que é um dos vários que estavam no Ensino Médio que ele é autista, então, com ele a gente tinha que estar, daí a gente revezava, não tinha aquela, assim, “Ele é meu aluno, só os dias que eu estiver”. Então, seu eu não tivesse, tivesse a 09PEE, tivesse a 07PEE, nós todas socorria, né, essa parte. Porque ele tinha, assim, ele subia, aí, se o professor, naquela função toda de troca de sala e tal, entrava e começava a dar sua aula, aí, a gente ia ver, ele tava parado na porta, ele não tinha nem entrado ainda, porque não tinha sido dado o comando pra ele entrar, sentar, abrir a mochila, tirar o caderno. Então, a gente tinha que fazer, ele era um aluno que, diariamente, a gente tinha que dar essa assistência.

Pesquisadora: Hoje, você faz isso aqui também?

11PEE: Faço. Faço atendimento, faço apoio em sala. Até porque hoje eu vejo também que como tem, aí, tá bem misturada a deficiência, né, com outros quadros clínicos. E, aí, então, o aluno hoje ele entra em surto com mais frequência, e aí vem um histórico né, e o meu medo, que eu acho, que a coisa só vem agravando. Porque aí vem a questão social, familiar, estrutura familiar, concepção desse filho, né, porque hoje tá tudo no meio da droga, no meio da né, então, tudo se agrava. Porque não é, simplesmente, uma deficiência que tu vai trabalhar, tem outras coisas, né, agregadas, associadas. Muitas vezes, eu me sinto babá de alunos, porque tem casos. Aí, tu pensa, assim, aquele aluno que não para em sala de aula, como é que tu vai deixar a professora da sala regular, porque o ideal seria que tivesse o apoio pra esse professor, um monitor, né, pra ele poder trabalhar, porque ele tem vinte e tantas crianças e um aluno incluído que seja, que pode ter mais do que um, como é que vai ser? E, aí, é aquilo, se o professor der atenção pra esse aluno incluído, não vai ter os vinte e poucos. E, ao contrário, a mesma coisa. Então, é bem complicado. Então, a gente acaba vendo e indo socorrer, porque eu já vi colegas e coisa que não fazem, sabe, que não. Outra coisa que eu acho assim, agora até mudou na nossa rede estadual desde o ano passado, que começou a vir uns termos pra família assinar daqueles alunos que não tem um laudo. É um termo do Estado, e, aí, a família assina, só que o brabo pra nós educadoras especiais, porque ali eu tenho que colocar alguma deficiência.

Pesquisadora: E, aí, quem faz a avaliação é você?

11PEE: Só que eu faço uma avaliação pedagógica, eu não posso atestar uma deficiência. Esse é o erro. É a mesma coisa o ISI, esse sistema de, né. Ali no ISI tu tem que colocar uma deficiência do aluno. Aí, eu disse “Eu não vou bater martelo com deficiência pra ninguém”. Mas, aí, tem casos que tu vê, assim, ainda na questão se é uma, por exemplo, uma Síndrome de Down ou uma deficiência física associada a uma paralisia cerebral, isso aí é visível. Eu posso colocar ele como, né. Só que tem aqueles outros casos também que é bem visível, que é uma deficiência intelectual bem, às vezes, né, avançada, assim, só que eu tenho que colocar ali.

Pesquisadora: E, daí, vocês não têm como encaminhar para a Área da Saúde?

11PEE: Não, o problema é a demora, né. eu encaminho, eu tenho uma folha de encaminhamento que, aí, as colegas mesmo vem, às vezes, um aluno que tá, que elas notam dificuldade pra enxergar, na fala, daí, vem aqui e eu dou pros pais, eu faço o encaminhamento, coloco quem eu sou, que é da escola tal, que o aluno tá notando dificuldade em tal coisa, tal coisa, pedindo, sugerindo encaminhamento pra um oftalmo, pra um neuro, entendeu? Mas, isso aí não é porque “Ah, é da escola, nós já vamos”, não, entra numa fila, e muitos pais não se interessam, não levam. Eu

cansei de, em outra escola, ali no Rondon, eu que levava, eu ia no postinho aqui da Kennedy tirar ficha pro aluno consultar, tanto que eu consegui, ele recebeu o benefício aquele, eu fiz tudo. Desde a perícia no INSS foi eu quem levei. Retirar os exames que eu saí de férias, eu levei, a gente tava saindo em férias, ele teve a consulta. E, aí, levei fazer os exames. Aí, pra retirar os exames, ele ia retirar nas férias. Eu dei o papelzinho pra mãe ir retirar. Tu acredita que retornou as aulas, no primeiro dia de aula, ela chegou com um papelzinho e me entregou pra mim ir lá retirar o exame. Então, assim, e eu sou muito, essa é uma coisa minha, porque eu faço, eu vou atrás, e eu não me importo de colegas me dizer “Ai, tu é louca, isso aí não é o nosso papel”. Eu digo “Mas, tem tanta coisa que não é o nosso papel”. Sabe? E tu acaba fazendo isso socialmente, né? Eu disse “Não me custa”. Claro, que a gente tem que ter um cuidado pra não virar, porque eles vira um vício isso, daí, se tu faz uma vez, faz sempre. Mas, tendo um cuidado, então, eu faço, faço mesmo, e levo em médico, e marco, e cuido. Agora aqui mesmo a gente vai em casa às vezes, porque liga os telefones mudam, a cada semana mudam os números dos telefones dos pais, né, e, aí, tu liga, precisa, e não consegue. Daí, tu vai atrás, tu manda recado, e assim é. E essa coisa de atender aluno é 24 horas. E, aí, eu penso, assim, Simoni, porque tu sabe que eles têm, tu tem os horários de atendimento, são muito inconstantes. Se chove muito, eles não vêm; se está muito frio, eles não vêm; se está muito quente é porque está muito quente., né. Então, assim, eu penso, eu vou ficar com o meu tempo aqui ocioso? Então, eu vou lá e pego um aluno que eu acho que tem ma dificuldade em alguma área, e pego, e trago, e ajudo, sabe? Não me custa. E, aí, “Mas, não é o nosso papel”. Eu sei que não é, mas eu faço. Porque eu penso, assim, eu tenho que ficar aqui cumprindo meu horário, aí, olha, não passa nunca né tu ficar.

Pesquisadora: E você fica 20 horas aqui hoje? E as outras 20 horas?

11PEE: Sim, e as outra 20 no Paulo Freire agora. Lá, agora, que terminaram com a EJA da noite, eu tinha três alunos incluídos com diagnóstico, né. e, aí, tinha mais uns quatro assim que era, mas, se tu for olhar lá, todos os alunos seriam público-alvo, porque são filhos dos pais drogados, mãe internada, né. E, aí, vem vindo, aí, daqui a pouco, a menina que tem doze anos engravida também. E ela é usuária de crack, ela, sabe, e aí já vai vir outro. E, assim, vai indo. E essa é a nossa realidade hoje, que vai, cada vez, eu acho que tende a piorar. Por isso que eu acho que vai chegar um ponto que a nossa lei de inclusão vai ter que dar uma mudada pra gente poder, claro que a gente não vai poder abraçar o mundo, né, mas a gente vai tem que ter mais um leque pra ti poder dar um amparo, uma ajuda. Porque, se o sistema, a rede funcionasse como deveria, aí, talvez, não precisaria. Só que a gente não tem, a rede não funciona, não temos outro apoio a não ser aqui na escola. Se tivesse, “Ah, chegou aqui, esse é o encaminhamento pro CRAS ou pra uma avaliação com o neuro”, sabe, seria muito mais fácil, só que isso aí não existe, não funciona. E, aí, tu vai fazer o quê? Tu vai deixar esse aluno desamparado? Não. E a gente, também, não tem uma estrutura, sabe, pra trabalhar porque eu acho que o sonho de todo educador especial é tu ter uma estrutura, né, uma sala, né, com os recursos que tu achar necessário, e a gente não tem. Não tem. Quando eu cheguei aqui nessa escola, e lá a sala de recursos da escola pesquisada na época que eu fui lá, na época, era precária. Precária. Não tinha nada, sabe, não tinha lápis de escrever, tinha que tá lá pedindo o básico, entendeu? E a gente tem que ter, hoje, cada vez mais, coisas atrativas. Se pro aluno da classe regular já tem que ser assim também, se não levar novidades, coisas atrativas, não flui, tu imagina com os nossos, com a nossa clientela.

Pesquisadora: Aqui, vocês não receberam o kit da sala de recursos?

11PEE: não, aqui não. E eu não sei, eu não sei se tá vindo, eu tenho a impressão que isso aí tá meio parado. E, daí, na época que eu recebi, eu tava no Ruschi, eu também trabalhei no Ruschi, tanto que eu fui pro Ruschi porque tinha sala de recursos montada e não tinha educador especial. E, aí, na época, a Coordenadora, a responsável pela Educação Especial na CRE, era a Regina, e aí a Regina eu conhecia ela, daí, ela me disse “11PEE, tu me quebra esse galho, tu não quer ir lá pro Ruschi porque tem”. E, realmente, lá a gente tinha, tudo novinho, né, aquilo bem organizado, e depois chegou mais umas coisas. Só que, daí, isso aí é outra coisa completamente desorganizada. Porque, daí, chega numa escola que não tem nenhum aluno cego, chegou duas máquinas em Braille, duas impressoras em Braille, que é uma fortuna isso aí, sabe, um monte de coisa, e, aí, realmente, o que eu precisava pra minha clientela não tinha. E tá lá as coisas. E eu disse por que é que a gente não pode, até eu questionei isso daí uma vez, por que é que eu não posso ver com as outras escolas e, daí, a gente fazer permuta de material. “Ah, tu tem mais cegos, então, eu troco o material”, né? Não pode. E aí é o dinheiro público. Então, isso aí também é uma coisa que não funciona, sabe? Aqui, eu cheguei aqui e não tinha nada. O ano passado eu pedi socorro, dizendo “Eu preciso”. E ela disse “Tu vai e compra que, depois, eu só vou lá pagar”. Daí, eu saí, e comprei jogos, comprei, porque tem que ter, né. E é isso, né. Mas, eu acho, assim, que em questão da diversidade que a gente enfrenta na nossa carreira, na nossa vida, a escola pesquisada foi muito bom, porque lá eu vi de tudo em função da demanda, foi uma experiência muito boa. E eu acho, e acho, assim, além da experiência, foi o que me lançou, sabe, porque eu tava começando ali, eu acho que eu fiquei, eu não sei se cheguei a ficar um ano no Marechal Rondon quando eu entrei, e, aí, eu já fui pra escola pesquisada. E, aí, tu corre atrás da máquina, né. É a mesma coisa que, eu digo, um médico que se forma e fica só naquilo ali, né, então, tu tem que ter novas. E, aí, foi, depois, eu passei no concurso, né, daí, eu fiquei, na época e até agora é assim, se tu é contratado, tu passa no concurso, tu assume na mesma escola que tu está, então, eu fiquei.

Pesquisadora: E, hoje, você está feliz?

11PEE: Eu tô, com todos os percalços que a gente tem, mas eu tô. Gosto, adoro o que eu faço, sabe. E, aí, eu tinha uma aluna que até ela foi, e engraçado que me perseguem os alunos, porque ela tem uma que tem a Síndrome de Moebius, a G, ela foi minha lá na escola pesquisada, então, ela é cadeirante, ela não tem expressão facial, ela não chora, ela não ri, ela não pisca, ela é paradinha, e, ainda, tem fenda no palato, e ela não mastiga, ela só aspira a comida, e eu que dava merenda pra ela, quase morria de medo que ela se engasgasse, e ela se baba, ela usa prótese, porque eles não tem os membros inferiores, né. E, aí, eu tô lá no Ruschi, chega a G pra mim lá, e a Jú, minha colega, se apavorou, né, porque ela babava, e estava sempre suja, sempre fedendo, e a Jú, “Meu Deus do céu, eu não agüento que eu vou ter que passar por isso”. “Bem vinda! É isso aí”. Então, é assim, depois tu vai né, mas eu acho que em toda área tem né, tem a tendência também ao rumo que tu vai levar a tua profissão. E, sobre a questão da inclusão que eu acho que a gente tem que ter muito cuidado, e ver até que ponto aquilo ali tá sendo, porque, muitas vezes, o aluno está ali, bonito, incluído, né, numa sala regular, “Ah, tá terminando o Ensino Médio”, mas em que condições ele tá terminando? Porque não tem, e muitos professores, às vezes, nos questionam, assim, “Ai, mas eles são amparados por lei que eles podem aprovar”. Eu digo “Não existe lei amparando”. Tem a questão do bom senso, né, tu não vai deixar esse aluno cinco anos na

mesma turma, mas também não quer dizer que tu deixe ele mais um ano pra ti tentar dar mais uma reforçadinha naquilo ali que tu tá vendo que dá dando certo. Mas, a primeira coisa que eles têm, “Ah, porque ele tem uma deficiência, que ele é público-alvo, que ele vai passar de ano”. Eles já nem questionam, sabe, sobre isso, eu acho que tem muita coisa errada, aí, vem, às vezes, a mídia, “Ai, porque tem um Síndrome de Down”, ainda que eu acho que o Down é mais tranquilo, porque, dependendo da estimulação, tu consegue, realmente, incluir, um bom desempenho, mas tem outros casos, aí tu vai ver o que é que essa criatura faz. Aí, o F mesmo, ele só copiava, só copiava, só copiava, mais aí ele desenvolveu muito bem na questão de pintura e de tocar teclado. Mas, não quer dizer que o F tenha aprendido o conteúdo, né, não. Que eu acho que, nesse caso, é o mais importante, ele foi preparado pra vida, pra ter uma vida social, uma coisa legal, de fazer o que ele gosta. Não é o conteúdo em si, né. Porque também os pais têm que ter esse pensamento, porque eu tive também um aluno no Marechal Rondon que ele chegou pra mim ali, o P é deficiente físico e com surdez, e, daí, sabe como ele chegou pra mim ali? Porque nenhuma escola aceitou ele. E, daí, a Regina também me pediu um socorro se eu aceitava, e eu sou daquelas que eu aceito todo mundo. Aí, ele foi pra ali, aí ele ficou dois anos comigo, não chegou bem dois anos, um ano e meio, só que eu comecei a me frustrar porque eu não tava vendo evolução nenhuma na questão de aprendizagem, porque ele não queria, sabe o que é que ele fazia? Porque, daí, ele usava o aparelho auditivo, né, então, ele tinha, ele ouvia um pouco com o aparelho, como ele não queria saber nada do que eu tava tentando ensinar pra ele, ele tirava o aparelho. Como que diz “Oh, não tô nem aí pra ti”. E, aí, eu comecei a ver, e comecei a me preocupar com essa questão. Daí, um dia, eu chamei os pais dele, e disse “B, eu tenho uma coisa pra te falar, eu não sei se tu vai aceitar, se tu vai gostar”, eu digo “Tu já pensou em colocar o P lá no Cóser?”. Porque ele não ia falar. Eu digo “Quem sabe, a gente insere ele lá no Cóser?”. Daí, liguei lá pro Coser, falei com as gurias, expliquei a situação, eu disse “Eu tô angustiada”, e não adianta a gente querer uma coisa, sendo que tá nele. E ele não quer, ele não quer, ele não quer escutar. E, aí, tanto que eu me dou muito bem com eles até hoje, sabe? E, aí, eles foram lá, conversaram com as gurias, o P está lá até hoje, e fala língua de sinais, e se adaptou. Porque ali comigo ele não tava incluído, porque era coisa mais linda, ele não queria, eu adorava ele, e ele ainda arrancava e tirava longe aquele aparelho. Tá, então, é assim, tem coisas, e eu me incomoda muito isso de ver, às vezes, aluno, chega e, às vezes, muito quando tu troca, quando eu vim pra cá, aí tu vê alunos no oitavo ano, só faz bolinha, bolinha, bolinha, bolinha, bolinha, e, aí, isso é inclusão? Pelo amor de Deus. É desesperador isso, mas não depende de mim, só de mim, né. E quantos casos tu pega, tu trabalha desde pequenininho, e, aí, tu faz, faz, faz trabalho, trabalho, é, assim, agora fez, e tá bem feliz, “Ai, escreveu o nome, reconheceu as letras”, amanhã, nada, estaca zero. E, aí, vai indo um ano, vai indo dois anos, no mesmo. Hoje, eu já não tanto, mas eu enlouquecia com isso, porque tu te culpa, tu acha que tu não ta fazendo certo, né, tá sendo incompetente, e não é assim, a gente tem que ver que não é. E, hoje, se tu conseguir que esse aluno consiga se virar sozinho na sociedade, ir e vir, e fazer essas coisas, já é uma grande coisa, né, não é só ele vai aprender tudo, ele vai saber, não, tem que ver outros fatores. Hoje, aqui, eu tô com, começou semana passada uma Down com quarenta e quatro anos, nunca freqüentou nada, daí, o que é que chegou a família aqui? Daí, a Elisângela me chamou né “11PEE, eu acho que é pra ti”. Daí, a irmã me explicou que os pais faleceram, daí a irmã pegou ela pra criar, e, daí, aquelas famílias antigas que não achavam necessário. Só que, daí, também, essa família, pelo que eu vejo,

escondeu ela da sociedade, porque nem convívio ela tinha , e nem atividades domésticas ela fazia. E, aí, ela “O que é que tu acha?”. Daí, fizemos um arranjo, matriculamos ela na EJA, em função da idade, e ela vem nos meus atendimentos. Daí, eu to trabalhando assim ensinando ela a arrumar a cama, que nem isso ela faz com quarenta e quatro anos, secar a louça, ela não se limpa, então, é isso que eu to trabalhando com ela. Porque ela não teve isso, e isso aí é uma coisa que ela já podia fazer. E, até um caso que eu não precisaria, né, claro que tem EJA, mas no caso dela, eu tenho que pegar e “Ah, não, eu vou abraçar essa”. Vamos lá. E, aí, ela me adora, ela chega, até hoje eu não sei porque ela não veio, ela tinha horário comigo, ela diz “Oi, amiga!”, coisa mais querida.

Pesquisadora: Como é bom ouvir os relatos de vocês, né, de ver o que está acontecendo nas escolas.

11PEE: É, mas eu dá um livro. O meu marido adora que eu chegue e conte as histórias, e tem coisa muito engraçada também que eu já passei com eles. Até um, esse outro que estava internado, o R, ele é autista, ele era do Rondon, só que, assim, ele não teve nada, e a mãe completamente também, eu acho que eu não sei se não é pior que ele, completamente desestruturada, o pai abandonou e tal. E, daí, ele ia no colégio sempre de ônibus. Daí, eu disse um dia “R, por que tu não pede van pro R, né?”. Ela lá do Parque Pinheiro pegava dois ônibus pra vim pro colégio. Daí, ela disse assim “Professora, nenhuma van quer transportar o R, de tanto que ele alopra na van”. Bom, daí, resumindo, depois ele ficou mais de seis meses sem ir na aula porque os ônibus não paravam mais pra pegar ele. Guria, ele agredia, e ele pegava os pertences dos passageiros dentro do ônibus. Ela disse que cansava de pagar churros na rua, lá no Calçadão, porque ele via uma pessoa comendo churros, ele só pegava e saia comendo. E, daí, ela tinha que ir lá pagando churros pra todos. E ele, bah, ele foi bem complicado, às vezes, eu tinha que ficar trancada com ele na sala, e nem assim. Ele surtava, se batia, e se jogava no chão, daí, se masturbava, e, olha, comia giz de cera, ele mastigava como se estivesse comendo um doce, um chocolate, e comia. Borracha, eu tinha que guardar tudo as borrachas, eu chegava a colocar no meu bolso, porque ele comia, ele mastigava. Tudo, tudo, tudo, horrível. E, os Down que se pelavam na porta do banheiro, e ficavam sensualizando pros alunos da manhã, sabe, pros outros. Meu Deus! E ela fugia, uma vez, logo que tinha começado aí no Rondon, e eu com uns tamancão de plataforma, até o ex-diretor dali, eu nunca mais vi, ele foi embora pra Rosário, ele me encontrava e dizia “Eu nunca vou esquecer daquela cena”. A C saiu em disparada, e ela sai pra rua, e eu comecei correndo atrás dela de tamanco né, quando eu vi que eu não ia alcançar ela, eu atirei longe aqueles tamancos, saí de pés descalços, fui pegar ela lá no portão pelada. Olha, eu tive muita coisa, mas, é isso que eu gosto, eu não gosto de trabalhar com uma dificuldade de aprendizagem, uma deficiência intelectual leve, eu gosto de desafio.

Pesquisadora: Muito obrigada por compartilhar comigo sua história e suas experiências!

APÊNDICE L – ENTREVISTA NARRATIVA 12PEE

Pesquisadora: 12PEE, eu gostaria que você contasse a sua história, como você se tornou professora, inclusive da sua experiência na escola pesquisada, quais eram as suas expectativas, os seus desafios durante essa trajetória profissional.

12PEE: Bom, eu comecei como professora de anos iniciais, né, fiz Pedagogia e junto Educação Especial. Mas, a minha atuação, primeiramente, foi em Pedagogia, no Estado, né, porque, na Prefeitura, eu trabalhei como educadora especial num Projeto “Descobrimo que eu sou capaz” no município de Ibarama. Trabalhei três anos em Ibarama, depois fui chamada no Estado onde atuei com primeira série em Caxias do Sul, Santa Maria e voltei para Ibarama com a Pedagogia. Junto com a Pedagogia lá, surgiu a questão da inclusão. Aí, montaram a sala de recursos, então, 20 horas eu trabalhava nos anos iniciais e 20 horas na sala de recursos. Trabalhei até 2008 em Ibarama, em novembro, dia 03 de novembro de 2008, eu vim pra Santa Maria onde eu fui trabalhar na escola pesquisada e no Bilac, 20 horas na sala de recursos do Bilac, e 20 horas na escola pesquisada. Primeiramente, eu fiquei ajudando a supervisão e, depois, no outro ano, eu assumi a classe especial. Na classe especial, foi a primeira experiência, e foi muito difícil, porque eu não tinha noção do que é que era uma classe especial. 2009, eu não tinha noção, porque uma coisa é tu trabalhar com aluno incluído, e cheguei, assim, na classe especial, com mil e uma coisa, cheguei lá, a clientela era totalmente diferente. A clientela bem difícil, que eu entrei nos primeiros dias na sala de aula, eu tinha vontade de desistir.

Pesquisadora: Difícil em termos de comprometimento dos alunos?

12PEE: De comprometimento cognitivo. E olhava pro aluno e não saia, eu cheia de planejamento, de trabalhar alguma coisa, e não saia. Aquelas crianças, assim, quase todas grandes, né, com bastante idade, mas bem comprometidos. Aí, comecei a trabalhar, a tentar, tudo que era coisa que me vinha na cabeça, que eu pudesse tentar atendê-los, né, porque o que eu fazia mais era alimentar, trocar fralda, e não tinha, não desenvolvia. Aí, um dia, cansada daquilo, peguei, sentei, e fiquei olhando, observando eles, né. Aí, com essa observação, que eu pude ver que eu queria que eles fizessem o que eu queria, e não era por aí. Eu tinha que observar o que eles poderiam me dar. E, aí, a gente foi através da brincadeira, do jogo, e aí aquele ano eu desenvolvi um trabalho assim. Dentro das possibilidades deles, não das minhas ou dos meus anseios, né.

Pesquisadora: Mas, você desenvolveu coisas no sentido da aprendizagem para além da habilidade?

12PEE: Aprendizagem para além da habilidade em termos de brincadeiras e jogos. Em participação em recreio, porque a gente ficava muito na sala da escola pesquisada, era uma sala dentro, no meio, então, a gente ficava muito em sala de aula. E, aí, a gente começou a sair e a sair com a ajuda da 06PEE, que era supervisora na época, né, e eu dizia pra ela “Olha, eu acho que eu não sirvo pra isso, não é pra mim, nunca trabalhei com crianças assim”, mas ela disse “Não, mas tu vai descobrir, calma que tu vai descobrir”. Daí, através daquelas conversas a gente foi proporcionando outras atividades que eles pudessem se integrar, com tempo de participar mais das atividades escolares, porque eles ficavam meio delimitados ali, sabe, dentro daquela sala, só fazendo as mesmas coisas, a gente começou a participar mais das atividades escolares, começamos a participar mais dos recreios, e foi assim desenvolvendo o trabalho. Na época, tinha duas classes

especiais, a 01PEE era na turma da manhã com os alunos menos comprometidos, e eu à tarde com esses bem mais.

Pesquisadora: Isso apareceu no relato de outras educadoras especiais também, que existiam dois níveis. O nível que você trabalhou foi mais de habilidades de vida diária?

12PEE: É, exatamente.

Pesquisadora: E você lembra alguma experiência que marcou você na escola? Alguma coisa de lá que marcou você.

12PEE: Essa função de pegar essa turma me marcou muito, muito, muito, porque tu ir com uma expectativa “Ah, vou trabalhar na classe especial”, né, mas chegando lá tu não tem ideia do que é tu olhar para as crianças e não saber o que fazer, por mais bagagem que tu tenha, por mais conhecimento que tu tenha, tu vai preparada para uma coisa, e chegando lá é outra. E teve uma função de uma aluna chamada G, que eu trabalhando com a menina tudo, quando eu vi a gurria tira a perna, sabe, ela usava uma perna, uma prótese, só que eu não sabia, ninguém tinha dito, não teve uma conversa, uma entrevista com os pais das crianças, eu entrei direto. E a menina tira a prótese, e eu desesperada “E, agora, o que é que eu faço com isso?”. Sabe? E a gente que ficava meio isolado, meio sozinho, assim, não tinha muita ajuda dos outros professores. E, aí, tu te sente impotente, incapaz, porque tu tá ali pra alimentar, pra cuidar, era mais como uma babá. Com essa turma, era isso. Era alimentação, era higiene. Aí, olhava para aquela prótese, não sabia nem como colocar essa prótese de volta. Aí, aquela criança daquele jeito, ela saiu da, ela usava uma cadeira de rodas, e saiu da cadeira de rodas, sentou no chão, e tirou aquela perna. Eu fiquei apavorada, eu digo “E, agora? Como é que eu vou colocar essa prótese de volta?”. Não sabia nem como, aí fui, saí correndo no corredor, chamei uma colega, eu nem sei se a colega ainda tá lá, ela trabalhava na parte de audiovisual, uma coisa assim, aí, ela entrou ligeiro, “Mas, o que é isso? O que aconteceu com essa menina?”. “Olha, ela tirou a perna, tirou a prótese, e eu não sei botar”. Aquela atividade, nem foi uma atividade né, proporcionou aos outros colegas irem ver a classe especial de uma maneira diferente, que não entravam, não viam, era aquela professora que era responsável por aquilo e deu. E eu acho, assim, que ao mesmo tempo foi angustiante, mas foi uma abertura para os outros colegas perceberem que ali dentro tinha uma pessoa, que trabalhava com outras pessoas, que também precisavam da escola.

Pesquisadora: E você começou a ver, a partir disso, uma trabalho mais junto, mais parceiro com os outros professores?

12PEE: Sim, aí, os outros professores começaram a procurar, a procurar mais e ver como é que era, conversar, até mostrar para os outros colegas, as outras crianças que ali eram alunos da escola, porque era muito separado, aquela turma era uma turma isolada da escola. Eu, pelo menos, assim, nesse pouco tempo que eu tive, eu achei, né. Que as outras turmas participavam, a turma da manhã eram crianças com mais capacidades, participavam mais. E aquela não. Era só no final do ano que eles faziam uma viagem, inclusive, nem fui na viagem e trabalhei bastante pra isso, com os pais, mas em termos de escola não tinha, não tinha, sabe, aquela participação maior. Fazia parte da escola, mas era aquela coisa meio isolada. E, aí, a gente foi indo, sabe, pedindo ajuda, pedindo auxílio pros outros que fossem na escola até que fossem ver como é que era, eu acho que foi muito importante, essa experiência pra mim valeu. E valeu pra depois quando eu vim pro Bilac. Porque, daí, eu vim pro Bilac numa sala de recursos e numa classe de primeiro ano. De primeiro ano, eu tive um aluno especial, cadeirante, incluído; depois, quando as professoras da classe

especial se aposentaram, eu vim pra classe especial aqui. E a mesma coisa, a gente vai com uma expectativa de fazer mil e uma coisa, e não é por aí. Tu tem que ver o que é que o aluno pode proporcionar, e através do aluno marcar teu trabalho, né. Porque a gente vem, não sei se é, a gente vem com uma expectativa, “Ai, vou fazer isso, isso, aquilo, aquele outro”, aí, tu chega e tu não consegue fazer nada. E, agora, a colega que tá ali na minha turma ali também ela disse “Meu Deus, o que é que eu to fazendo aqui?”. Eu disse “Primeiro observa, observa, e da tua observação tu vai tirar teu trabalho”.

Pesquisadora: E, assim, 12PEE, você lembra de alguma formação, algo que tivesse na escola pesquisada em prol da inclusão ou não? Reunião pedagógica, algo assim.

12PEE: As reuniões pedagógicas eram todas juntas, éramos todos juntos. Eu não lembro de participar de nenhuma reunião lá só de Educação Especial não. É que eu fiquei um ano também. Mas, tinha um projeto de Matemática, só que eu não lembro o nome do professor, que a sala de recursos fazia esse projeto, então, eu ajudei bastante as gurias nessa parte.

Pesquisadora: E era um projeto mais integrador?

12PEE: Era com alunos da sala de recursos, aí eu não consigo lembrar o nome do professor de Matemática, mas ele desenvolvia um projeto com os alunos incluídos, e aí a gente fazia, ajudava na sala de aula com ele mesmo lá. E ele fazia um projeto com os alunos incluídos em sala de aula e fora da sala de aula, na sala de recursos.

Pesquisadora: Interessante. Bem, agradeço sua disponibilidade em compartilhar conosco sua história, suas experiências. Obrigada!

APÊNDICE M – ENTREVISTA NARRATIVA 01PSA

Pesquisadora: 01PSA, eu gostaria que você contasse um pouco da sua história, de como você se tornou professora, inclusive professora da Educação de Jovens e Adultos, aqui na escola, quais são as suas expectativas e os seus desafios. Fique bem à vontade.

01PSA: Bom, eu comecei desde pequena, de as minhas brincadeiras sempre, porque, na minha família, eu sempre tive vários professores, e eu sempre quis ser professora. Então, foi um sonho que cada dia parece que eu estou começando, eu sempre procuro estar me atualizando, cada vez mais, mudando, e também tive ótimos professores que me ajudaram muito também, continuam me ajudando até hoje.

Pesquisadora: E, assim, como é ser professora do EJA? Quais são as dificuldades, os desafios que você encontra?

01PSA: Eu sempre trabalhei com alfabetização, mas alfabetização de crianças, e eu vim para dar continuidade. A turma da EJA ficou sem professor, e daí, eu como tinha preparação, no início, assim, parecia tão difícil porque eu tava chegando né, mas, pra minha alegria, consegui chegar, tive apoio do colégio, mudei minha forma de colocar, e consegui, desde a primeira vez, do primeiro semestre, aí fazer com que os alunos aprendessem, consegui vencer aquele desafio que a gente fica sempre, né, temendo será que eles vão aprender, será que eles vão aprender, como é que são, que é um, pra mim era tudo novo né. Então, e consegui, e amei alfabetizar jovens e adultos, são pessoas que precisam. E senti que tudo é colocar muito amor, muito amor, e estar sempre inovando. Então, se a gente coloca amor, e trabalha com cada um de acordo com as suas diferenças, com as suas dificuldades, que cada um é uma realidade. Então, colocando amor, inovando sempre e somando parcerias. Isso eu sempre procuro fazer junto com as universidades, faculdades, os colegas de trabalho, com os próprios alunos, com a comunidade, aí, é o sentido, assim, da gente fazer com que, realmente, as coisas aconteçam pro bem de todos.

Pesquisadora: E, assim, fale sobre alguma coisa que marcou, alguma experiência que marcou a sua prática aqui no EJA.

01PSA: Tem muitas experiências porque nós temos aqui vários tipos de realidades. Alunos que vem com problemas de usuários de drogas, presidiários que vem, que conseguem aqui, conseguiram aqui, né, mudar de vida assim, e todos sempre estiveram aqui, assim, sendo amigos de todos, conseguiram prosseguir seus estudos, e, até hoje, nós temos em sala de aula sempre, então, são desafios que a gente consegue ajudar as pessoas sem ter problemas com ninguém, sabe, que os alunos vem, que eles gostam, que eles retornam, eles procuram a gente, procuram os colegas.

Pesquisadora: E você acha que a escola pesquisada tem perfil para esse acolhimento e esse trabalho com esses alunos de distintas realidades?

01PSA: Na minha turma. Na minha turma, eu sempre procurei, eu sempre tive apoio, assim, dos colegas, dos próprios alunos, do colégio também, né, da comunidade. Tudo reside nisso daí acolher as pessoas com amor e procurar ajudar, né. Além de ser professora, a gente tem que ver aquele lado nosso como ser humano né. Mas, eu nunca tive problema com nenhum aluno graças a Deus.

Pesquisadora: E, assim, você teve algum aluno com deficiência incluído na EJA?

01PSA: Tenho, sempre trabalhei com deficiências, e tenho. Eu trabalho com a 02PEE.

Pesquisadora: Ah, foi por isso que ela sugeriu que conversasse com você. E como é que funciona o trabalho com esses alunos?

01PSA: A gente trabalha integrado, ela sempre vem e atende eles também em horários diferentes também, e junto comigo, e a gente troca ideias, trabalhamos bem integradas, assim como eu trabalhei com outras colegas também. No momento, a gente tá trabalhando nós, e a gente procura fazer um trabalho integrado, bem, somando juntas.

Pesquisadora: E você nota retorno desses alunos no sentido da aprendizagem?

01PSA: Sim, eles evoluem, gostam, participam, e eles se integram bem com todos, não tem assim, eles são bem, né, bem, eles se integram bem, tanto com os professores como com a gente, com os outros alunos, com os estagiários, com as gurias que vem e os guris que vem observar, eles são bem, a gente conduz né, conduz esse trabalho. A gente tem que saber trabalhar com todas as diferenças, acolher todos, colocar muito amor em tudo. Então, é isso que eu faço, colocar amor, estar inovando, e estar somando parcerias com todos né, então, todos nós crescemos juntos, e os alunos tem sempre a proporcionar aprendizados pra nós né, como professores, como estagiários, e também nós pra eles, é uma troca de experiências. É um trabalho muito bonito, bom, que a gente gosta, e parece que as pessoas que passam por aqui também ficam com um pouquinho da gente né, e fica um pouquinho de cada um que chega aqui também.

Pesquisadora: Então, obrigada por compartilhar essa sua experiência e essa sua forma de encarar o tornar-se professora com a sua perspectiva de trabalho, de vida.

APÊNDICE N – ENTREVISTA NARRATIVA 02PSA

Pesquisadora: 02PSA, eu gostaria que você contasse um pouco como você se tornou professora, quais foram as suas expectativas e quais são os seus desafios na escola pesquisada.

02PSA: Bom, eu me formei em 88 na UFSM e, por um período, eu não exerci a profissão, depois, fiz concurso, passei. Comecei minha vida profissional há 50 quilômetros daqui, em Ivorá, e há 17 anos eu estou aqui na escola pesquisada, agora, trabalhando aqui. Bom, ser professora era aquela coisa de criança que adorava a profissão professora, mesmo porque eu estudei em escola de freiras, né, da Congregação de Maria, e era uma coisa minha, né. Até, no primeiro vestibular, tentei fazer pra Matemática, mas, aí, depois, eu virei professora de Artes. Na graduação. Gosto do que faço. Eu acho que é uma profissão que não é valorizada pelos governantes, mas, como é uma coisa que eu gosto de fazer, eu me renovo a cada dia, se não dá certo hoje, amanhã eu venho pra tentar de novo, e assim vai acontecendo dia a dia.

Pesquisadora: E, na sala de aula, quais são seus desafios aqui na escola pesquisada?

02PSA: Não tenho assim, os desafios são os alunos com necessidades especiais né. Em cada turma deve ter um aluno, né, mas é que eu tenho praticamente 80 por cento do Curso de Educação Especial, que é a minha segunda formação, não está completo, mas eu tenho essa experiência, então, pra mim, não gera transtorno. Mas sempre que é um desafio, porque a cada tipo de necessidade, né, é uma maneira diferente de se trabalhar, mas eu tenho essa experiência por ter feito praticamente 80 por cento do Curso.

Pesquisadora: Na UFSM? Você fez quando ainda eram as habilitações para Deficiente Mental e Deficiência da Audiocomunicação?

02PSA: Isso, o meu era Mental. Inclusive, eu tenho colegas minhas que foram aqui que foram minhas colegas lá. Então, é um desafio, com certeza, mas é uma coisa que eu tenho essa experiência, então, eu não sofro tanto.

Pesquisadora: E, assim, com os alunos da Educação Especial, você interage na sala de aula, os outros alunos interagem?

02PSA: Sim, nunca tive problema.

Pesquisadora: E eles cumprem as atividades?

02PSA: Dentro das possibilidades de cada um sim. Eu procuro sempre dar uma atenção especial, né, mas as mesmas atividades que os outros realizam, eu procuro fazer sem excluir nenhum item, nada. Dentro das possibilidades de cada um, eles fazem as atividades.

Pesquisadora: E você conta com a colaboração das educadoras especiais?

02PSA: Sempre que precisa, a gente pede o apoio, nunca faltou apoio.

Pesquisadora: Que ótimo! Obrigada, 02PSA!

APÊNDICE O – ENTREVISTA NARRATIVA 03PSA

Pesquisadora: 03PSA, conta um pouco da sua história, de como você se tornou professora, inclusive aqui na escola pesquisada, quais as suas expectativas e os seus desafios em sala de aula.

03PSA: Olha, eu fiz um caminho meio inverso, né, porque primeiro eu casei, né, aí eu casei e fui morar para fora. Eu já tinha terminado o Médio, né, fiz o vestibular aquele ano e, aí, depois de alguns anos, a gente veio, eu trouxe meu marido pra minha terra, eu sou daqui. Aí, a gente veio pra cá pra cidade e, aí, eu já tinha a minha filha mais velha, a do meio era bebê, e eu resolvi fazer a faculdade. Antes, eu sempre tentava administração, né, aí, depois, quando eu voltei, eu disse “Não, vou fazer para Matemática”. E, aí, durante o Curso, eu tinha medo, assim, de gostar de Matemática, mas não gostar de dar aula né, porque eu não tinha tido experiência. Mas, aí, durante a faculdade, eu participei de projetos, eu dava aula, eu vi que eu gostava mesmo né.

Pesquisadora: E, você logo ingressou, quando se formou, na sala de aula?

03PSA: Sim.

Pesquisadora: E, assim, quais foram ou são os seus desafios na sala de aula, inclusive, aqui na escola pesquisada?

03PSA: Desafio? Eu não sei. Pra mim, porque desde o começo da faculdade, começo não, segundo semestre, daí eu já dava aula particular, então, tu acaba ficando, como é que eu posso dizer, bem a par dos conteúdos porque tu vê em sala de aula né na tua faculdade, mas é a prática que te dá, né, essa segurança e tudo. Não que a gente sabe tudo, a gente nunca sabe tudo né, mas, assim, eu acho que o desafio mesmo, em sala de aula, pra mim, antigamente, né, no começo, sempre foi em manter a disciplina né, porque pra ti dar uma boa aula também tem que ter disciplina, tem que ter né, porque, a partir do conteúdo, eu sempre tive segurança, e também se tu tem alguma coisa que tu não, tu procura e tu traz né? Não pode, também, mostrar insegurança pra aluno né? Então, a minha preocupação era sempre manter a disciplina né, porque eu via muito os meus colegas sabiam bem a Matemática, mas, chega na hora de fazer estágio, se perdiam na parte da disciplina, os alunos tomavam conta. Então, eu tinha essa preocupação.

Pesquisadora: E, 03PSA, hoje, lecionando Matemática, você tem alunos da Educação Especial?

03PSA: Bastante. Tem uns quantos.

Pesquisadora: E, como é?

03PSA: Olha, assim, tem uns alunos que tu consegue trabalhar alguma coisa, né, eu converso com a educadora especial, aí, ela me passa alguma coisa, eu procuro também, porque a gente, na faculdade, a gente não era preparado né, não sei agora, mas na minha época não. Então, assim, na minha época, nem se falava né. Aí, então, eu vou perguntando. Eu tenho um aluno que ele é cego e que ele é quase totalmente surdo, ele usa um aparelho, mas ele tem a monitora dele, que é particular, é uma educadora especial contratada pela família dele, tudo né, então, ela fica na sala de aula, eu converso muito com ela, tiro bastante dúvidas com ela.

Pesquisadora: E você consegue interagir, trabalhar o conteúdo com ele?

03PSA: Consigo, sim, porque ela trabalha com ele, o pai dele trabalha em casa. É, ele é totalmente assistido, assim, tem toda a infraestrutura, né, que a maioria dos outros não têm né. Mas, assim, o que dá pra trabalhar, a gente trabalha né. Agora, tem uns alunos que não fazem nada. E, aí, tu te sente mal porque tu tá vendo que tu

não tá incluindo. Mas, eles só fazem alguma coisa com a educadora especial, no horário né que eles têm, se fazem alguma coisa. Então, a gente se sente mal, porque tu pensa “Puxa, mas eu tô fazendo de conta”. Mas é assim.

Pesquisadora: E você tem muitos outros alunos na turma, né? São em média quantos alunos?

03PSA: Média de 25, 30 alunos, às vezes, tem um pouquinho mais que 30. E daí tu se dedicar só àquele é complicado, porque tem a outra turma, o resto da turma né, e eles são bem agitados. Tem anos que os sextos anos são mais calmos, esse ano eles são bem agitados. Então, a gente vai. Pergunto bastante pras educadoras né. Tinha uma aluna uma vez, faz anos já, aqui na escola pesquisada, que ela era incluída. Então, aparentemente, ela não fazia nada, mas, aí, eu comecei a dar pra ela uma folhinha com uns cálculos de adição e subtração. Então, ela pegava os lápis dela e as canetinhas, e contava a partir dali. Então, eu tinha que ver o número que ela tinha pra não exagerar né, pra depois não faltar pra ela fazer os cálculos. E, aí, depois, eu trouxe uma calculadora pra ela fazer cálculo de multiplicação, de divisão, ela fazia, tu sabe que ela trabalhou o ano inteiro assim? Eu fiquei encantada aquela vez, eu acho que foi, parece, assim, que eu consegui aquilo com ela, tu entende, ela confiava muito em mim, eu adorava ela. Então, foi a vez que parece, assim, que eu me senti mais útil, com a aluna incluída, sabe? E o engraçado foi, assim, por conta dela, ela pegou os lápis dela, começou a contar, e aí que eu vi né, eu comecei a fazer com ela junto, sabe, era muito bom, ela já me esperava na porta, porque ela sabia que eu ia dar atividade pra ela. Claro, tem uns que não fazem nada, não sai nada, não adianta, sabe, uma coisa se sair é so com a educadora especial né, mas tu fica te sentindo, assim, “Puxa, pobrezinho, fica a aula inteira parado” né. Tem um aluno que é autista né, e eu fui tentar conversar com ele esses dias, eu digo “O, Fulano, não sei o quê”, ele tapava o rosto, não queria conversa, “Professora, ele é autista, ele não gosta que olhe muito pra ele, nem que procure ter contato com ele”. É mesmo, ele ficou bravo, ficou bravo, não quis nem que eu falasse.

Pesquisadora: Obrigada, 03PSA, por compartilhar suas memórias comigo!

APÊNDICE P – ENTREVISTA NARRATIVA 04PSA

Pesquisadora: 04PSA, eu gostaria que você me contasse um pouco como você se tornou professora, quais são as suas expectativas e os seus desafios aqui na escola pesquisada. Fique bem à vontade.

04PSA: Eu entrei no Magistério com 13 anos, mil novecentos e alguma coisa, faz muito tempo, daí eu fui mãe, saí do Magistério grávida, e aí eu me afastei dois anos e pouquinho, quando eu fiz a Pedagogia, vestibular, faculdade. Daí, depois, com filha pequena, eu fui pra Porto Alegre fazer pós, eu ia terças e voltava nas sextas, achava que faltava mais alguma coisa, né. Tentei Mestrado na UFRGS, na área da Educação Infantil, mas era muito concorrido, fiquei entre as finais, mas não fui chamada, por ter criança pequena ficou mais difícil, ainda, eu deixei. Eu passei no concurso no tempo do Olívio, daí eu entrei já, comecei a trabalhar no Estado, consegui uma convocação por tempo indeterminado, fiquei 40 horas, mas era um concurso do município, consegui passar larguei. A minha expectativa é que melhore né, porque, assim, em 2003, 2002, eu entrei com a convocação na escola Érico Veríssimo, e eu tinha cinco inclusos, levei um susto, inclusive um psicótico, fazia cocô na calça, no meio da sala, 26 alunos. Então, foi assim, eu fui lá várias vezes naquela CRE tentar desistir, porque foi um susto, um baque né, eu não sabia o que era inclusão. Só que esta escola de inclusão, a escola pesquisada, é uma escola de inclusão. Eu adoro o que eu faço, e eles são uns amores, assim, eu tô com dois, eu tô com o R faz dois anos, que é um menino que aprendeu a ler comigo, uma amor, uma criança culta, de uma família bem abastada, assim, em questão de dar recursos pra ele, que é bem diferente de outras crianças, só que ele tem dificuldades. Quando ele começou a ler comigo, a despertar comigo, eu senti mais vontade de ajuda-lo, sabe, ele tem as dificuldades, tem a preguiça, está entrando na puberdade, tem as dificuldades como toda criança né pra estudar. Tô trabalhando a autonomia porque ele não gosta de fazer nada com os outros, né, sozinho, só eu e ele, nós fizemos uma bolha, assim, só eu e ele, os outros não entendem a nossa relação né. Tanto que ele cantou pra mim num vídeo no domingo, a mãe dele mandou um vídeo com ele cantando pra mim, “A minha 04PSA”. A minha preocupação é o ano que vem. Esse ano é dois anos que ele tá comigo, ele tá pegando muito vínculo, tentado libertá-lo, assim, mas ele vai e volta, tem que ser devagarinho, né. Ele sente segurança comigo.

Pesquisadora: E você consegue trabalhar com ele, então?

04PSA: É, ele sabe que tem momento que ele tem que esperar, e tem um outro que tem mutismo seletivo, é muito mais complicado, ele sabe que tem que esperar pra mim dar o conteúdo e ajudar os outros, depois eu volto pra eles. É vai e volta, eles têm que saber o limite deles também, porque, na verdade, eu tenho cinco também, tem os outros três que têm muitas dificuldades, que não deixa de ser inclusão também, pelas dificuldades que têm. Então, eu tenho que trabalhar com todos, e eles sabe o momento de espera ou não, mas é que R me toma muito tempo, ele quer eu pra ele assim, só eu, uma segunda mãe, assim, então, eu tenho que mostrar que o meu papel é professora. Adoro, adoro essas crianças! Já tive vários autistas em sala de aula, então, tudo é um detalhe, assim, tem que parar, ter tempo pra estudar sobre o que é que é o autismo, as deficiências. Só que o mutismo seletivo, eu não sei como chegar nele, ele é um amor, carinhoso, eu tô tentando estudar um pouco mais, procurar mais, pra mim poder auxiliá-lo.

Pesquisadora: E você faz parceria com as educadoras especiais?

04PSA: A 01PEE é uma pessoa maravilhosa, a 05PEE, a 02PEE me ajuda bastante. Pesquisadora: E monitor na sala eles têm ou não?

04PSA: No ano passado, o R teve uma estagiária, que me ajudou, assim, sabe, decolou, me ajudou bastante, deu mais atenção pra ele, foi só pra ele daí, a gente trabalhava junto, trazia material e, agora, ela é professora particular dele. Então, eu já mando bilhetinho “Trabalha isso, trabalha os números ordinais”, pra tentar trazer o conteúdo do quarto ano pra vida dele também. Números ordinais, tem que dar continhas, pequenos textos. Ele melhorou bastante leitura porque os pais são alfabetizados. Já o outro menino tem dificuldade né, então, fica muito mais complicado. O irmão dele é autista, do G, então, é tudo mais difícil. Então, tem que ter mais o meu auxílio, porque é o momento que ele consegue alguma coisa né. Mas a turma tem me ajudado também, eu tô trabalhando a turma para aceita-lo, então, é uma coisa meio complicada, né, de vez em quando eu saio assim, “Ai, não consegui nada hoje”, no outro dia, “Hoje eu consegui”. Hoje, eu tô trabalhando Educação Artística em grupos, tão auxiliando eles, sabe, auxiliando, não estão fazendo por eles, porque as crianças, muitas vezes, acham que o incluso tem que fazer por eles, não, eles fazem sozinhos, mas tem que mostrar o caminho, mas eles fazem sozinhos. É bem interessante né, é bem legal.

Pesquisadora: E você é feliz no que faz aqui na escola pesquisada?

04PSA: Eu gosto, apesar de ser muito mal remunerada, eu sou feliz, eu gosto do que eu faço! De manhã, eu tenho Educação Infantil, eu tenho uma cadeirante, que não cresce as perninhas, ela só cresce a parte de cima, assim, é bem complicadinho, bem complicada a vida dela, e uma Down, primeira vez, depois de 16 anos, uma Down, e ela dá risada, ela é feliz na minha aula, coisa mais amada. Então, eu gosto do que eu faço, né, se fosse um outro tempo, de repente, até Educação Especial eu faria.

Pesquisadora: Obrigada, 04PSA!