

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SABERES, CORREÇÃO E NORMALIZAÇÃO NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Matilde Scheid

São Leopoldo/RS

2007

Matilde Scheid

**SABERES, CORREÇÃO E NORMALIZAÇÃO NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do  
Rio dos Sinos – RS.

Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Sociedade

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maura Corcini Lopes

São Leopoldo/RS

2007

Matilde Scheid

**SABERES, CORREÇÃO E NORMALIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL**

**Dissertação apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos como  
requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Aprovado em: \_\_\_\_\_**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Thoma / UNISC**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eli Terezinha Henn Fabris / UNISINOS**

---

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maura Corcini Lopes**

*N*ão me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever.

*Michel Foucault*

## **Dedicatória**

*Para o meu pai Pedro, que me ensinou a ler o mundo e as pessoas, para muito além dos livros... Palavras serão sempre insuficientes para expressar a alegria que sinto por ser sua filha.*

*Para minha mãe, Toni, por ter me ensinado que uma boa receita precisa de tempo, carinho e dedicação. Espero ter seguido as tuas lições.*

*Para Carla, que naquelas terças-feiras recheadas de risadas e lágrimas, encontrou um sentido para a minha vida e para este trabalho.*

*Para Mário, pelo amor, carinho e compreensão sempre. Obrigado pela tua doce e paciente presença em minha vida.*

*Para Harry Schwengber, que com seu suporte permitiu a concretização deste trabalho.*

*Para Irlanda, eternamente.*

## **Agradecimentos**

*Com a certeza de que este trabalho foi escrito a várias mãos, chegou o momento de agradecer àqueles que estiveram ao meu lado nestes dois anos de angústias, alegrias, tristezas, separações, conquistas e (des) construções...*

*À minha orientadora Maura Corcini Lopes, pelo apoio incondicional e carregado de afeto, pela orientação criteriosa e responsável, mas principalmente, por encontrar possibilidades e beleza no meu trabalho...*

*Às minhas amigas Morgana, Vânia e Vândiner, pelas risadas, lágrimas, ombros, puxões de orelha, e tantos outros momentos carregados de tão boas lembranças deste Mestrado que agora chega ao fim... Morgui, o teu apoio foi fundamental para que eu pudesse colocar um "ponto final" nesta Dissertação...*

*Às minhas companheiras do GEPCE, por terem me introduzido a novas leituras, questionamentos e caminhos...*

*Às queridas Loi e Saionara, pela competência e carinho que sempre dedicaram a todos os alunos do PPG...*

*Às colegas-amigas: Jaque, Márion, Adaieni, Aline, Adri, Simone, Déborah, Ândrea, Sandra, Mara, Ingrid, Zezé, Carla, Cecília, Tia Salete, Tia Marlene, Fernando, por entenderem que um abraço, um sorriso e um bom café na hora certa valem mais do que mil palavras. Aqueles que não foram mencionados pontualmente sintam-se abraçados e agradecidos... Jaque, Adaieni, Patrícia e Inês: vocês foram o meu porto seguro em vários momentos difíceis... Obrigado por vibrarem com cada frase, e por verem encantos em tudo que eu faço...*

*À Maristela, minha querida "Mami", por compreender as minhas tempestades e por permitir que esta pesquisa tomasse um corpo...*

*À Helena, meu mais profundo agradecimento pelo apoio e por ter me apresentado à minha orientadora. Palavras nunca serão suficientes para expressar a minha gratidão e o meu carinho...*

*Para as professoras Eli Fabris e Cecília Osowski pelo acolhimento e contribuições recebidas na banca de qualificação. Vocês são uma parte muito importante deste trabalho.*

*À Professora Adriana Thoma que tão gentilmente aceitou o meu convite e da minha orientadora para compor a minha banca.*

**Muito obrigado!**

## RESUMO

Nesta dissertação, tenho por objetivo analisar a formação das equipes interdisciplinares e multiprofissionais que atuaram no contexto da educação especial de uma Rede Municipal de Ensino situada na região do Vale do Rio dos Sinos no período de 1983 a 2003, bem como, problematizar os discursos que operam nestas equipes constituídas por especialistas da área da Educação e Saúde. Este estudo insere-se em uma perspectiva pós-estruturalista que se aproxima dos estudos de Michel Foucault. O corpus de pesquisa foi selecionado a partir de vinte relatórios anuais emitidos por estas equipes e foi analisado em uma perspectiva de aproximação arqueogenealógica. As ferramentas analíticas utilizadas – discurso, correção e normalização – permitiram que este estudo se articulasse considerando dois eixos analíticos: saberes especializados e correção. Esta organização possibilitou a análise dos saberes que operam nestas equipes e como estas se articulam para posicionar os sujeitos submetidos à educação especial em diferentes espaços escolares. Entendo que estes espaços constituem-se como uma estratégia de normalização e correção dos sujeitos em posição de não aprendizagem, com o objetivo de enquadrá-los na estrutura estabelecida pela maquinaria escolar que tem como meta incluir a todos.

### **Palavras-chave:**

Discurso. Normalização. Correção. Educação Especial. Interdisciplinaridade.

## **ABSTRACT**

In this dissertation, my proposal is to analyse the interdisciplinary and multiprofessional staff who acted in the Especial Education context of a Municipal School District situated in "Vale do Rio dos Sinos" from the period of 1983 to 2003, as well as problematize the discourses that operate on these staffs which are composed by specialists from the Education and Health area. This study takes a post-structuralist perspective which approaches the studies of Michel Foucault. The corpus of this research was selected by twenty annual reports made by these staffs and was discussed in a archgenealogical approach. The analytical tools that were used – discourse, correction and normalization – allowed this study to get articulated by considering two analytical fronts: specialized knowledge and correction. This organization permitted the analysis of the knowledge that operate on these staffs as well as their articulation to establish the subjects submitted to special education in different school places. I understand that these spaces are a strategy of normalization and correction of the subjects placed in a non learning position, with the objective of fitting them in the structure settled by the school machinery that has the specific target to include everyone.

### **Keywords:**

Discourse. Normalization. Correction. Special Education. Interdisciplinarity.

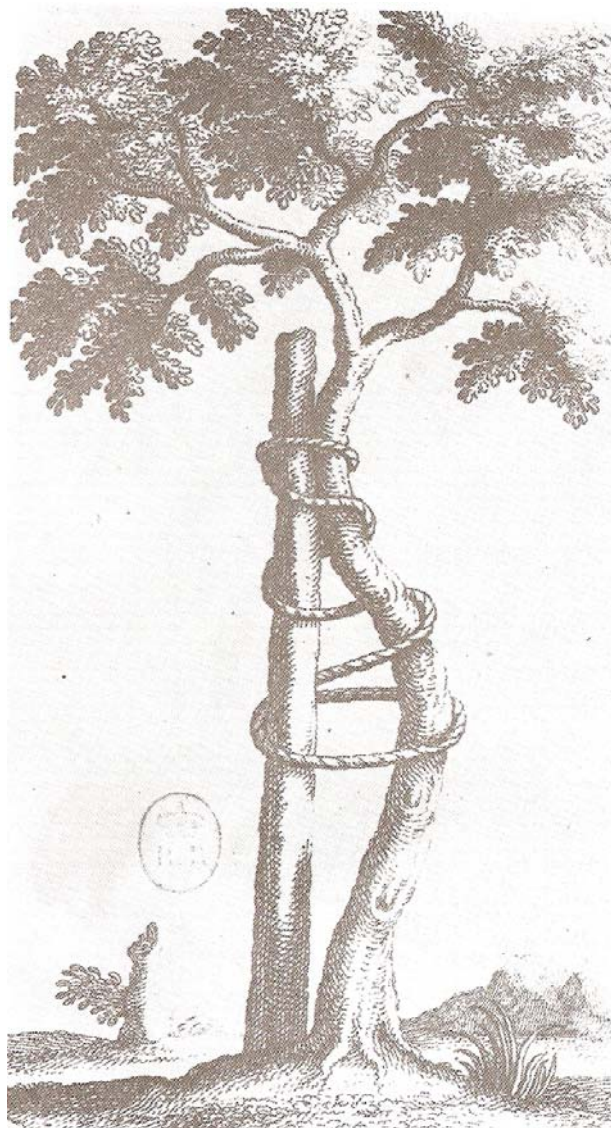


## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos da equipe. RA, 1983 .....	34
Quadro 2: Primeira proposta de trabalho interdisciplinar. RA, 1983 .....	47
Quadro 3: A proliferação dos encaminhamentos. RA, 1983 .....	48
Quadro 4: A necessidade da contratação de mais profissionais da área da Saúde. RA, 1990 .....	50
Quadro 5: A equipe desenvolvendo metodologias de ensino. RA, 1987 .....	58
Quadro 6: A instrumentalização dos professores. RA, 1984 .....	58
Quadro 7: O auxílio ao professor. RA, 1987 .....	58
Quadro 8: A articulação entre a área da Saúde e Educação. RA, 2001 .....	59
Quadro 9: A necessidade de instrumentalizar os professores. RA, 1994 .....	59
Quadro 10: Justificativa da equipe multiprofissional. RA, 2002 .....	60
Quadro 11: A necessidade de novos movimentos pedagógicos. RA, 1991 .....	67
Quadro 12: A conscientização das famílias, RA, 1994 .....	67
Quadro 13: O desinteresse das famílias pela educação. RA, 1990 .....	67
Quadro 14: A necessidade da parceria com as famílias. RA, 1999 .....	67
Quadro 15: O pedido de profissionais da área da saúde. RA, 1990 .....	69
Quadro 16: Ações da equipe. RA, 1990 .....	69
Quadro 17: Ações da equipe. RA, 1990 .....	69
Quadro 18: A assessoria às equipes. RA, 1992 .....	70
Quadro 19: Ações da equipe. RA, 1988 .....	70
Quadro 20: Ações da equipe. RA, 1996 .....	71
Quadro 21: Resultados de psicodiagnóstico. RA, 1987 .....	72
Quadro 22: A necessidade da área psi. RA, 1987 .....	73
Quadro 23: Preocupações da equipe. RA, 1990 .....	73

Quadro 24: Ações da equipe. RA, 1990 .....	83
Quadro 25: Ações da equipe. RA, 1987 .....	83
Quadro 26: FE, 2002. Ficha de análise para alunos com necessidades educativas especiais .....	86
Quadro 27: Ações da equipe. RA, 1987 .....	88
Quadro 28: Ações da equipe, 1990 .....	90
Quadro 29: Ações da equipe. RA, 1990 .....	90
Quadro 30: Propostas para as Classes de Educação Especial. PCEE, 2001 .....	92
Quadro 31: Avaliação do aluno da classe de educação especial. DEE, 2002 .....	92
Quadro 32: Implantação da sala de recursos para deficientes visuais. RA, 1992	95
Quadro 33: Implantação Sala de Recursos para alunos com necessidades educacionais especiais. RA, 1998 .....	95
Quadro 34: Proposta da Sala de Recursos, 1998 .....	96
Quadro 35: Objetivos específicos das salas de recursos. PPEE, 1998 .....	97
Quadro 36: Nova proposta pedagógica para a Sala de Recursos. RA, 2001 .....	98
Quadro 37: A necessidade de novos movimentos pedagógicos. RA, 2001 .....	99

## FIGURA DA CAPA



N.Andry. *A Ortopedia ou a Arte de Prevenir e Corrigir, nas Crianças, as Deformidades do Corpo*, 1749. In: Foucault, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 2002.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	12
PARTE I – DELIMITANDO A PESQUISA .....	15
1 MARCAS E CONTORNOS DA PESQUISA .....	15
1.1 O OLHAR INVESTIGATIVO .....	17
1.2 MINHA APROXIMAÇÃO COM O TEMA .....	23
1.3 UM MODO DE OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	30
PARTE II – SABERES ESPECIALIZADOS E ESTRUTURA ESCOLAR .....	37
2 DISCIPLINARIDADE E MAQUINARIA ESCOLAR .....	37
2.1 HISTORICIZANDO AS EQUIPES: UMA LINHA DE TEMPO .....	39
2.2 INTER, MULTI E TRANSDISCIPLINARIDADE: HÁ DIFERENÇA? ...	53
2.3 OS SABERES QUE OPERAM NO TRABALHO DAS EQUIPES DE ESPECIALISTAS .....	60
2.3.1 Os especialistas a serviço da maquinaria escolar: os saberes clínicos e pedagógicos .....	68
3 ESPAÇOS, TEMPOS E ESTRATÉGIAS PARA A RECUPERAÇÃO DO INDIVÍDUO A CORRIGIR .....	77
3.1 A NECESSIDADE DE CORRIGIR E NORMALIZAR .....	79
3.2 PRÁTICAS AVALIATIVAS: O EXAME E O DIAGNÓSTICO DEFININDO POSIÇÕES ESCOLARES .....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	101
REFERÊNCIAS .....	104

## APRESENTAÇÃO

A temática de pesquisa que aqui proponho tem por objetivo trazer novos olhares sobre algumas questões que preocupam e tomam certo tempo de discussão entre os professores e outros profissionais do campo da Educação e Saúde que atuam no contexto educacional e demais instituições preocupadas com as práticas avaliativas às quais estão submetidos os sujeitos da Educação Especial.

Para que os meus escritos tomassem um corpo, busquei na minha trajetória como professora, fisioterapeuta, especialista em Psicomotricidade, integrante de uma equipe multiprofissional de uma Secretaria de Educação que acompanhou e vivenciou diferentes contextos político-educacionais, bem como a implantação de políticas públicas e diretrizes pedagógicas para a Educação Especial, elementos que me permitiram analisar a formação de um corpo de especialistas atuantes em equipes disciplinares em um período de vinte anos. Estes fragmentos da minha história foram (re) compostos a cada novo movimento de escrita, produzindo novas formas de olhar para elementos conhecidos e de certa forma naturalizados por mim.

Durante este período de dois anos de trabalho acadêmico permeado por estudos, leituras desconcertantes, participação em seminários do Programa de Pós Graduação em Educação, especialmente os seminários da Linha de Pesquisa Currículo, Cultura e Sociedade, fui construindo e desconstruindo conceitos, ampliando e lapidando as minhas leituras. Aos poucos fui delineando caminhos, delimitando o foco da pesquisa e chegando à materialidade que compõe esta dissertação que nomeei ***Saberes, correção e normalização no contexto da Educação Especial***. Nesta ordem (des) ordenada, estão os meus escritos que, ao

tomarem forma, procuraram guiar os leitores na direção das minhas idéias e do meu olhar sobre as questões que me propus a investigar.

Assim, esta pesquisa teve por objetivo realizar uma leitura de aproximação *arqueogenealógica* inspirada nos estudos de Michel Foucault que procurou analisar a formação das equipes de especialistas que atuam no contexto da Educação Especial de uma Rede Municipal de Ensino, problematizando os discursos que posicionam os sujeitos submetidos a esta modalidade educacional. Para mostrar a produtividade e as possibilidades do material de pesquisa, optei por trazer os enunciados para análise ao longo de todo o texto, sem localizá-lo em uma seção específica, separando-os em dois eixos analíticos: *saberes especializados* e *correção e normalização*. Desta forma, essa dissertação se desdobrou em duas partes e três capítulos que apresento a seguir:

A primeira parte, ***DELIMITANDO A PESQUISA***, é composta pelo capítulo I, denominado ***Marcas e contornos da pesquisa***. Neste capítulo, apresento a partir da minha experiência com a educação especial e dos caminhos que percorri a partir da minha graduação, elementos da minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional que me conduziram na direção do campo de estudos que hoje me proponho a seguir. Considerando os incômodos que me atravessam e me constituem, procuro pelas condições que me possibilitaram traçar estes caminhos, bem como, um modo de olhar para a Educação Especial sob uma nova perspectiva.

A segunda parte, ***SABERES ESPECIALIZADOS E ESTRUTURA ESCOLAR*** é composta pelos capítulos II e III. No capítulo II, ***Disciplinaridade e Maquinaria escolar***, traço uma discussão sobre a ênfase conferida aos diagnósticos clínicos e à atuação de equipes de especialistas quando se trata do sujeito da Educação Especial, e como estas equipes vêm se engendrando nesta grande maquinaria escolar que precisa incluir a todos. Para compor este argumento, trago elementos que me possibilitam compreender como o trabalho em equipes vem sendo abordado no interior de práticas discursivas que visualizam o sujeito sob o prisma da normalização, da correção e do disciplinamento, assumindo-o como um problema a ser resolvido na escola. Também apresento a história destas equipes a partir de sua formação, no ano de 1983, o que me possibilita dar visibilidade aos meus materiais

de pesquisa e aos elementos que compõem enunciados sobre os saberes que operam na correção e normalização dos sujeitos encaminhados a estas equipes, bem como, entender que campos de conhecimento se unem, se distanciam e se autorizam a falar sobre eles.

No capítulo III, ***ESPAÇOS, TEMPOS E ESTRATÉGIAS PARA A RECUPERAÇÃO DO INDIVÍDUO A CORRIGIR***, estabeleço algumas relações entre as condições que possibilitaram a constituição do indivíduo normal/anormal e dos saberes e práticas que estabeleceram uma fronteira entre ambos, procurando por um elo que me aproxime do objetivo desta investigação, que é compreender como o sujeito da Educação Especial vem sendo narrado por um discurso clínico que lhe confere uma determinada posição na estrutura escolar. Apresento algumas estratégias que são acionadas para operar a favor da recuperação dos sujeitos em posição de não aprendizagem, entre elas as classes especiais e as salas de recursos, entendendo-as como mecanismos de normalização e correção que se articulam para garantir que todos possam ser incluídos na escola.

Sendo assim, esta dissertação se apresenta como um misto de leituras, de experiências, olhares de estranhamento e angústia que me convocam a compreender novas formas de estabelecer relações de sentido, desafiando-me a encontrar outras maneiras de pensar e de pesquisar.

Convido os leitores a percorrerem este caminho comigo, entendendo que as escolhas que fiz não se pretendem mais corretas ou mais verdadeiras, mas sim se apresentam como uma possibilidade entre muitas outras.

# PARTE I

## DELIMITANDO A PESQUISA

### 1 MARCAS E CONTORNOS DA PESQUISA

Trabalhar com um autor é, em primeiro lugar, fazer todas as leituras possíveis de seus textos, estudá-los seriamente, traduzi-los para si mesmo, falar deles, expor as dúvidas e as iluminações aos colegas, não temer publicar idéias e ensaios de incorporação. Conceitos e teorias existem para serem mergulhados numa prática, para o entendimento de uma realidade que instiga, que acena em sua incompreensibilidade, em sua beleza, poesia ou mesmo em sua potencialidade destrutiva. (FISCHER, 2002. p.41).

A escolha desta epígrafe me parece ideal para a abertura deste capítulo, que pretende afirmar escolhas e ferramentas teóricas e eleger algumas perspectivas de trabalho, mas que a mim parece tão denso, tão “potencialmente destrutivo” neste momento. Denso e destrutivo pelo risco que corro e pelas dificuldades que já se anunciam quando me proponho a empreender a minha pesquisa inserida em uma perspectiva que se inspira nos estudos de Michel Foucault.

Acredito, como Corazza (2002, p.124), que “cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assinalada pela formação histórica em que foi constituída”. Uma prática de pesquisa se apresenta, neste sentido, como uma forma de confronto entre o lugar de onde aprendemos a falar e o lugar de onde gostaríamos de estar falando. A escolha de um tema se dá pela forma como estamos implicados em nossa própria vida e do quanto isso se



apresenta como um problema seja ele tomado em sua dimensão acadêmica, pessoal ou profissional.

Assim, a minha trajetória pessoal e profissional me conduziu lentamente ao meu tema de investigação e às escolhas teóricas que elegi. Foram muitos caminhos, construções e (des) construções, mas principalmente, desconfianças sobre verdades proclamadas a respeito da inclusão escolar, da Educação Especial e da necessidade dos especialistas na escola que me conduziram até aqui.

Compreendo hoje que as marcas da minha formação clínica estão muito presentes no meu texto e no meu modo de olhar para o meu objeto de pesquisa. Entendo também que são marcas inevitáveis, das quais tentei me distanciar em muitos momentos, realizando um exercício constante de reflexão e vigilância, procurando voltar sempre às ferramentas teóricas para direcionar e refinar o meu olhar.

Analisar situações até então consideradas como normalmente estabelecidas, tendo como referencial o meu “olhar clínico” sobre os sujeitos em posição de não aprendizagem, que neste estudo denomino sujeitos da Educação Especial, exigiu-me muitas leituras, muitos estranhamentos e momentos angustiantes. No entanto, acredito que estes movimentos foram produtivos na construção de novos saberes e novos questionamentos, me levando a outros lugares, a novas leituras e problematizações, me auxiliando a compreender o campo da Educação como um *locus* privilegiado para a tensão e militância teórica constantes.

Foi preciso colocar foco sobre alguns elementos e não outros, bem como, buscar por uma organização em meio à dispersão de materiais de pesquisa e fragmentos históricos. O exercício de “estranhar o conhecido” exigiu disciplina e novas leituras, me possibilitando colocar sob suspeita verdades construídas a respeito do sujeito da Educação Especial e do trabalho das equipes de especialistas que o encaminham para diferentes espaços escolares. Foi preciso perguntar de uma outra forma, fugir das perguntas de cunho essencialista, “comprometidas com certos regimes de verdade que não nos permitem escapar deles” (COSTA, 2005, p. 206) e compreender que os processos que nos constituem e nos quais nos constituímos como sujeitos históricos estão imersos em culturas cujos discursos e práticas nos

permitem estabelecer verdades que nos parecem naturalizadas e certas. Foi preciso, como diz Costa (2005, p. 208), “articular velhos temas em novos problemas”.

Assim, este capítulo tem por objetivo contar a minha experiência, as minhas inquietudes e (des) construções e apresentar ao leitor os caminhos metodológicos, pessoais, acadêmicos e profissionais que percorri durante a construção desta pesquisa.

## 1.1 O OLHAR INVESTIGATIVO

É preciso converter aquilo que somos em problema, o habitual em insuportável, o conhecido em desconhecido, o próprio em estranho, o familiar em inquietante. E não lamentar-se pela perda daquilo que somos e já estamos deixando de ser, pela crise de nossos saberes, de nossas práticas ou de nossos valores, mas interrogar-se por que necessitamos conhecer dessa maneira, atuar dessa maneira, acreditar em tudo isso. (LARROSA, 2000, p. 330).

Difícil começo...

Início de uma trajetória, de conceitos desconstruídos. O constante incômodo pela sensação de não pertencimento, e a pergunta que insiste em se fazer presente: O que pretende uma fisioterapeuta no campo da Educação?

Talvez a procura por essa resposta tenha me trazido até aqui. Areia movediça cheia de incertezas, o temor pelo desconhecido, o incômodo por estranhar aquilo que me é conhecido, produzindo efeitos e deslocamentos. Efeitos que têm poder de verdade, de constituição subjetiva. Constituo-me acadêmica e profissionalmente em meio a essas tramas, e ao falar do meu objeto, vou narrando a minha história e a minha experiência como integrante de uma equipe multiprofissional de uma rede municipal de ensino, procurando compreender os incômodos que senti e sinto, como elementos produtivos na construção de novos saberes.

Antes de procurar descrever o sentido, o modo e a ação do que escrevo, permito-me tecer uma interrogação: que condições possibilitaram a delimitação de um determinado tema de pesquisa e não outro?

As questões que aqui se costuram e que me movem durante a construção desta pesquisa, me fazem refletir sobre a minha trajetória como professora, fisioterapeuta, integrante de uma equipe multiprofissional atuando em uma Secretaria de Educação, responsável pela operacionalização de políticas para a Educação Especial e a inclusão de alunos em posição de não aprendizagem, nomeados com necessidades educacionais especiais. Trajetória que tem uma história, e quando opto por este termo, não pretendo utilizá-lo como a descrição de fatos lineares e descritivos, mas sim, buscando por rupturas e recorrências, entendendo que estas se articulam a um processo histórico que me posiciona e me permite fazer determinadas escolhas. Escolhas que não têm um lugar de chegada, mas que certamente se iniciam em meio a condições que as tornaram possíveis. No entanto, como diz Larrosa (2000), não pretendo com isto reconhecer minha identidade, mas sim, dissociá-la, dividi-la, dissipá-la, pluralizá-la e nela produzir diferenças e descontinuidades.

Na construção de uma pesquisa é preciso que se trilhem alguns caminhos metodológicos desconhecidos (por não estarem previamente definidos), deixando de lado a tentação pelas bifurcações dos atalhos já tão familiares. Muitas vezes, é preciso desconstruir conceitos, olhar para os caminhos já trilhados de uma outra forma, arriscar-se em um plano desconhecido e por vezes, conflituoso. Conflituoso porque aprendi a pesquisar por moldes, digamos, mais “modernos”, e, acredito que se a minha opção se desse atualmente por essa forma de pesquisar, o meu caminhar se daria de forma mais habitual e tranqüila, pois me seria mais “natural”.

Por que, então, embrenhar-se por um campo desconhecido e por vezes tão problemático?

Busco amparo em Corazza (2002, p.111) para pensar sobre esta questão:

Em primeiro lugar, falo de sentimentos. "Para além das exigências cartoriais, penso que toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já sabido" [...] Simplesmente, porque se alguém está satisfeita/o com o que está dado, com as formas como avalia, julga, categoriza, pensa determinado aspecto da *realidade*, vai passar tanto trabalho para investigar o quê e para quê? Além disso, para alguém sentir e aceitar que está insatisfeita/o é necessário que, em outra esfera que não a dos dados ditos empíricos, sua experiência de pensamento engaje-se na criação de uma nova política das verdades, colocando em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentido.

Insatisfação com aquilo que me é familiar. Penso que encontrei o termo adequado ao sentimento que se instala no momento em que apresento a minha pesquisa. Processo que me faz expor fragilidades e dúvidas. Caminho que não é escolhido por mim, mas sim, que se apresenta como uma possibilidade entre outras à medida que me subjetiva, me significa e me sujeita, e que a mim faz sentido. Fui, de certa forma, como diz Corazza (2002, p.124) "escolhida" por este caminho.

Nesta caminhada não linear, mas sim, recheada de rupturas, encontrei no campo dos Estudos Culturais e na perspectiva pós-estruturalista uma forma de produção que se dá na dispersão e nos fragmentos, na recorrência de enunciados, na procura por condições de possibilidade para a construção de verdades anunciadas nos documentos que foram por mim analisados. Dispersão que considero produtiva no sentido em que observa Veiga-Neto (2000, p.40), ou seja, nos possibilitando utilizar "porções" ou fragmentos de pensamento que nos forem úteis sem o comprometimento das demais porções. Quanto mais estruturado e coeso um pensamento, mais ele tem de ser tomado no seu todo; quanto mais fragmentário ele for, mais parcialmente poderá ser tomado.

Isto não significa uma ausência de rigor metodológico, ou a possibilidade de dizer qualquer coisa na inexistência de um método único e universal a ser seguido. Pelo contrário, aumenta a responsabilidade dos pesquisadores e pesquisadoras que devem se propor a modificar a forma como são abordadas as questões que se propõe a investigar, que já estão, por vezes, tão naturalizadas por um pensamento

estruturado e sistemático. É preciso criar novas maneiras de estar neste mundo, e penso ser este um dos grandes desafios que se apresenta a quem empreende uma pesquisa no campo da educação, e a mim, particularmente, quando me proponho a pesquisar sob uma ótica pós-estruturalista.

Neste caminho que escolhi, os relatórios anuais elaborados e arquivados pelas equipes de especialistas de uma Secretaria de Educação, localizada na região do Vale dos Sinos, em um período de vinte anos se apresentaram como um material rico de análise. Ele possibilitou-me ler enunciados, que inseridos em diferentes campos discursivos, entre eles o campo da Educação, Psicologia e Neurologia, vem produzindo os sujeitos da Educação Especial. Entendo que esses diferentes campos de saber se entrelaçam, atravessados por suas especificidades, construindo hierarquias e silenciamentos à medida que estão imbricados em relações de poder/saber.

Para tanto, à medida que ia me inteirando do conteúdo dos materiais que tinha em mãos, ia percebendo a presença marcante e recorrente de distintos campos de saber que aliados a outros atravessamentos e práticas, operavam na normalização e correção dos sujeitos escolares sobre quem se referiam. Diante das recorrências percebi que discursos apareciam, muitas vezes, articulados a verdades produzidas, espaços de ensino determinados e tempo de aprendizagem pré-visto para os alunos. Articuladamente ao discurso, as noções de normalização e de correção também operavam sobre as equipes de profissionais que trabalhavam encaminhando alunos para distintos tipos de serviços e de atendimentos pedagógicos, clínicos e psicológicos. Desta forma e fortemente inspirada em uma forma foucaultiana de fazer pesquisa, utilizo como ferramenta analítica para olhar para meus materiais os conceitos de discurso, normalização e correção.

Tais ferramentas foram extraídas das muitas leituras feitas dos relatórios analisados e os excertos trazidos para o texto tiveram por objetivo mostrar a produtividade dos mesmos, dando visibilidade às unidades de análise que se compuseram com a organização de enunciados encontrados em dispersão no material de pesquisa. Os enunciados foram organizados, com uma finalidade didática de apresentação dos dados, em dois eixos o *eixo saberes especializados* e o *eixo*

*correção e normalização.* Determinar tais eixos foi a forma que encontrei de compor a argumentação que se encontra dividida em partes e estas em capítulos ao longo do trabalho.

A leitura e releitura do material de pesquisa, constituído por 20 relatórios anuais arquivados no período de vinte anos (1983 a 2003), me conduziram as problematizações e continuidades desta pesquisa. Neste sentido, e considerando o contexto escolhido para a configuração desta investigação, algumas questões se colocam e anunciam as questões investigativas:

- *Como os discursos que circulam nos documentos produzidos pelas equipes de especialistas constituem e posicionam os sujeitos da Educação Especial?*
- *Que condições possibilitaram a formação destas equipes e como elas vêm atuando considerando diferentes contextos político-educacionais?*
- *Que discursos podem ser lidos nos relatórios anuais das equipes responsáveis pela Educação Especial?*

As inúmeras idas e vindas na configuração das minhas questões de pesquisa e a consideração dos elementos recorrentes e os silenciamentos externados no material de análise me possibilitaram a elaboração das hipóteses que seguem:

- *Os campos de saber que constituem a equipe estão articulados à uma mesma ordem discursiva que posiciona os sujeitos da Educação Especial. Apesar da necessidade de saberes diferenciados para decifrá-los, a lógica continua sendo a correção e a normalização, bem como, o lugar da equipe como desencadeadora de diferentes espaços escolares e estratégias de correção e disciplinamento;*
- *A Pedagogia estando dentro do campo de saber da Educação, constitui-se como um conjunto de práticas marcadas por fortes concepções clínicas que visam a ordem, o disciplinamento, a correção e a normalização.*

A preocupação desta Secretaria com a educação de alunos com necessidades educacionais especiais possibilitou que diversos trabalhos atravessassem diferentes períodos da história deste município. A importância conferida aos registros e relatórios de desempenho das equipes atuantes em

diferentes períodos me permitiu o acesso a materiais arquivados a partir do ano de 1983, que marca a presença da primeira equipe incumbida de gerenciar a Educação Especial desta Rede de Ensino.

Na impossibilidade de utilizar todos os materiais disponíveis, optei por dividi-los em dois pontos, elegendo os *relatórios anuais das equipes da Educação Especial de 1983 a 2003* como meu material de pesquisa, e buscando subsídios complementares para me auxiliar a compreender a história destas equipes nas *diretrizes para a Educação Especial geradas pelas equipes* e nas *propostas curriculares para a Educação Especial*. Optei também em trazer para o corpo do texto um modelo da *ficha de encaminhamento de alunos com necessidades educacionais especiais* proposta por estas equipes de especialistas com o objetivo de fortalecer a minha argumentação.

Penso que estes materiais são complementares à medida que me auxiliam a contextualizar o “pano de fundo” que sustenta a produção das equipes neste período de vinte anos, me permitindo visibilizar alguns movimentos pedagógicos e clínicos que foram sustentados pelo Setor de Educação Especial nesta Rede de Ensino.

Para facilitar a leitura do texto e identificar os enunciados retirados do material de análise que configuram o *corpus* desta pesquisa, optarei pelo uso de quadros. Os excertos que elegi serão apresentados obedecendo a identificação que proponho a seguir:

- RA (...) – Relatório anual, ano.
- DEE (...) – Diretrizes para a Educação Especial, ano.
- PCEE (...) – Propostas Curriculares para a Educação Especial, ano.
- FE (...) – Modelo de Ficha de encaminhamento, ano.

Quando me proponho a utilizar o conceito de discurso como ferramenta, além dos conceitos de normalização e de correção, procuro compreendê-lo no sentido que lhe atribui Foucault (1995, p.56), ou seja, não como “uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência”, ou tratando os discursos apenas

como um conjunto de signos, mas sim, como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Procurando dar visibilidade a narrações, descrições, demarcações, regularidades discursivas e outras formas de enunciado. Ao analisar discursos que circulam nos documentos produzidos pelas equipes de especialistas e a instituição das práticas que definem tempos e lugares para os sujeitos em posição de não aprendizagem enviados aos serviços de Educação Especial desta rede de ensino, pretendo também entender como foi sendo instituída a necessidade do olhar “disciplinar” destinado àqueles que são enquadrados nesta modalidade de ensino.

Usando as palavras de Lopes (2004, p. 5):

Problematizar as representações da deficiência dentro do campo da educação é trazer a suspeita para o processo de inclusão. Aqui o problema não será mais que tipo de deficiências os sujeitos “portam”, mas é saber porque em determinado momento histórico-político, para um determinado grupo social, e em função de certas relações ou redes de poderes e saberes, aquilo constitui um problema.

Com essas considerações, passo a pensar junto com o leitor sobre a minha aproximação com o tema de pesquisa e as possíveis discussões que ele pode suscitar para o campo da Educação e para o objeto desta investigação. Tendo elencado as minhas escolhas, me desafio a visualizá-las pelo “lado de fora”, com o objetivo de examiná-las, problematizá-las e desconstruí-las, tomando o termo “desconstrução” não como um desmoronamento, mas sim, buscando na etimologia da palavra a sua raiz verbal latina “construere”, que significa: construir, edificar, moldar. Aventuro-me a sair desses moldes para olhar de um outro lugar.

## **1.2 MINHA APROXIMAÇÃO COM O TEMA**

Quando ainda estudante do Curso de Fisioterapia e professora de uma Rede Municipal de Ensino, no auge das discussões sobre a inclusão de alunos com



necessidades educacionais especiais<sup>1</sup> nas classes comuns, algumas questões passaram a me causar incômodo. Preocupavam-me aquelas ligadas à formação dos professores, angústia dos mesmos neste processo, bem como, os atravessamentos possíveis ou não entre os campos de saber que envolviam a área da saúde e educação.

O contato com esses alunos nas turmas em que lecionei me instigou a investigar essa temática no meu trabalho de conclusão de curso, onde enfoquei o processo de inclusão escolar de crianças que freqüentavam a primeira série e que apresentavam comprometimento neurológico. O objetivo do trabalho era buscar uma interação entre a saúde e a educação, levantando questões junto aos professores, relacionadas à visão desses acerca da inclusão de crianças com deficiência neurológica nas classes comuns.

Através de entrevistas com professores e observação de alunos em sala de aula, quantifiquei e tabulei questões trazidas pelos profissionais envolvidos, procurando por uma forma de aliviá-los da angústia que os consumia. O ano era 1998, e naquele momento e em um contexto específico, eu acreditava que o olhar clínico sobre o corpo da criança daria conta daquilo que o pedagógico não estava autorizado a responder. Pensava ser a forma apropriada de abordar a inclusão na educação. As amarras que me prendiam à formação clínica na área da Fisioterapia, reabilitadora de patologias, prescritiva e curativa não me permitiam visualizar os sujeitos da aprendizagem de outra forma se não pelo viés terapêutico e corretivo. Os objetivos de tal área e que, portanto, orientavam a minha forma de pensar era:

---

<sup>1</sup>Neste contexto, utilizo o termo “necessidades educacionais especiais” em consonância com a Lei 9394/96 que institui as diretrizes e bases da Educação Nacional.

Elaborar o diagnóstico fisioterapêutico compreendido como avaliação físico-funcional, sendo esta, um processo pelo qual, através de metodologias e técnicas fisioterapêuticas, são estudados os desvios físico-funcionais intercorrentes, na sua estrutura e no seu funcionamento, com a finalidade de detectar e paramentrar as alterações apresentadas, considerados os desvios dos graus de normalidade para os de anormalidade; prescrever, baseado no constatado na avaliação físico-funcional as técnicas próprias da Fisioterapia, qualificando-as e quantificando-as; dar ordenação ao processo terapêutico baseando-se nas técnicas fisioterapêuticas indicadas; induzir o processo terapêutico no paciente; dar altas nos serviços de Fisioterapia, utilizando o critério de reavaliações sucessivas que demonstrem não haver alterações que indiquem necessidade da continuidade destas práticas terapêuticas.<sup>2</sup>

O foco escolhido – análise da fala de professores sobre a inclusão e a necessidade de um apoio do campo da saúde – vinha ao encontro da minha formação, e realizei o trabalho sem dúvidas, com a certeza de que havia contribuído para o estudo da inclusão no contexto da escola.

As questões e dúvidas trazidas pelos professores reforçavam a necessidade de um saber clínico sobre o corpo dos alunos. A busca pelos fatores orgânicos que supostamente influenciavam o desempenho escolar se colocava como uma questão imprescindível aos participantes entrevistados. O ato de “decifrar” laudos médicos que descreviam estes alunos como pacientes, passou, muitas vezes e de certa forma, a legitimar a ação docente. A deficiência localizada no sujeito, como algo a ser “retirado”, “corrigido”, enquanto uma materialidade observável passou a instituir, de certa forma, algumas práticas pedagógicas que posicionavam este sujeito em determinados espaços escolares e não em outros. Ao mesmo tempo, a falta de conhecimento acerca das deficiências apresentadas pelos alunos causava alguns equívocos lamentáveis na exaustiva tentativa dos professores em nomeá-las. Expressões como “Tenho um aluno meio Down<sup>3</sup>”, ou “A minha turma tem 20 alunos e um PC<sup>4</sup>”, precisavam ser colocadas sob suspeita, pois vinham sendo articuladas quase que naturalmente quando estes alunos eram mencionados no decorrer das entrevistas.

---

<sup>2</sup> Art.1º da Resol.COFFITO-80 D.O .U nº 093 de 21.05.87, Seç.I, (p. 7609), que institui as diretrizes para o exercício profissional do fisioterapeuta.

<sup>3</sup> Síndrome de ordem genética, caracterizada pela Trissonomia do cromossomo 21.

<sup>4</sup> Abreviatura comumente utilizada para descrever o termo “Paralisia Cerebral”, uma disfunção do comportamento motor. Apesar de não haver uma relação direta, é muitas vezes confundida com a deficiência mental.

Hoje penso que estas tentativas, de certa forma, registravam uma posição de resistência dos professores ao movimento de inclusão escolar, visto que eram muitas vezes responsabilizados pelo sucesso ou fracasso na aprendizagem dos seus alunos ditos “incluídos”. Ao tentar compreender estes alunos pela sua “deficiência” legitimava-se a posição de não aprendizagem dos mesmos, libertando os professores dessa tarefa árdua e impossível que é a incumbência tão legitimada pela Escola Moderna<sup>5</sup> de “ensinar tudo a todos<sup>6</sup>”.

Em 1999 graduei-me em Fisioterapia e em 2000, já estudante de Pós-Graduação do Curso de Psicomotricidade, e na condição de professora de um aluno com comprometimento psíquico, participei de um grupo de estudos proposto pelo *Centro de Atendimento Interdisciplinar à Escola*, que buscava soluções para as questões relacionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais desta Rede de Ensino. Um dos enfoques desses estudos era a discussão acerca do destino dos alunos com dificuldades de aprendizagem, algumas delas atribuídas a fatores orgânicos (entre eles a deficiência mental e neurológica), se seriam encaminhados para as classes especiais ou incluídos nas classes comuns.

Neste período, essa equipe de apoio era formada por uma orientadora educacional, três assistentes sociais, quatro psicólogas, uma psicopedagoga e cinco estagiárias de psicologia. No atendimento às escolas, a equipe era dividida em duplas de profissionais responsáveis por um grupo de escolas de ensino fundamental e educação infantil, com a participação de uma estagiária de psicologia em cada dupla. Apoiada pela Supervisão Pedagógica por Áreas<sup>7</sup>, esta equipe era responsável pela instauração de políticas públicas para a inclusão escolar desta rede de ensino.

A participação no Centro de Atendimento Interdisciplinar à Escola possibilitou-me integrar este setor como Coordenadora das Classes de Educação Especial, que têm por objetivo atender os alunos com dificuldades acentuadas de

---

<sup>5</sup> Filiada aos ideais do Iluminismo.

<sup>6</sup> Expressão desenvolvida por Comenius, no Séc. XVI. Autor da *Didática Magna* e considerado o “Pai da Didática Moderna”, teve grande influência no campo da educação ocidental ao defender a idéia de que a escola é o *locus* fundamental da educação do homem.

<sup>7</sup> A Supervisão Pedagógica por Áreas era composta pelos setores da Educação Infantil, Alfabetização, Educação Especial, Educação Física, Artes, Educação Ambiental, Literatura, Matemática, Estudos Sociais, Jornal e Educação, e compunham a equipe técnico-educacional da Diretoria de Educação.

aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, bem como disfunções, limitações e deficiências não vinculadas diretamente a uma causa orgânica. Passei a atuar neste grupo a partir de 2002, e um dos fatores que contribuíram para a minha escolha foi o fato de ser graduada em fisioterapia. Uma das minhas funções era contribuir com o olhar de especialista em educação e saúde na avaliação dos alunos em posição de não aprendizagem, definindo tempos e lugares considerados os mais adequados para os mesmos dependendo da sua limitação orgânica e/ou psíquica, entre outras. Entende-se por tempo adequado, a permanência ou não do aluno em determinada série, sendo este um dos fatores que contribuem para o encaminhamento de alunos para os serviços de Educação Especial.

O Setor Acompanhamento da Aprendizagem atendia a demanda das escolas através do preenchimento de fichas específicas<sup>8</sup> que eram preenchidas pelas escolas e encaminhadas ao setor detalhando a demanda de atendimento que pensavam ser o mais adequado para o aluno em questão: Salas de recursos, classes de educação especial ou avaliação pela equipe multiprofissional (composta nesta época por uma fisioterapeuta, uma psicóloga e uma professora licenciada em Música).

A partir de 2003, alguns movimentos foram sendo desencadeados. A coordenação das classes de educação especial passou para a equipe multiprofissional composta então por seis profissionais, com o objetivo de facilitar a interlocução entre as diferentes áreas de atuação dos envolvidos no processo de avaliação e encaminhamento dos alunos para as classes comuns e especiais. As equipes compostas por duplas passaram a coordenar, além das classes especiais, outras frentes de trabalho. Entre elas, a assessoria aos professores e equipes diretivas das escolas no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, a supervisão e formação continuada de professores de salas de recursos e classes comuns, bem como o encaminhamento de alunos com necessidades educacionais especiais para a rede de atendimento à criança e ao adolescente deste município. Esta assessoria obedecia à demanda das escolas e se configurava por observações em sala de aula, entrevistas com professores, equipes diretivas e familiares, quando necessário.

---

<sup>8</sup> O conteúdo destas fichas será apresentado no decorrer da investigação como um dos materiais de análise.

Importante salientar que esta equipe constituída por duplas de trabalho era formada, em sua maioria, por profissionais da área da saúde. Atuavam nela: três Psicólogas, uma Fisioterapeuta, uma Professora de Educação Física e uma pedagoga, criando assim, as condições de possibilidade para que o processo de aprendizagem dos alunos fosse vislumbrado sob um olhar mais voltado para os aspectos clínicos e terapêuticos, priorizando a avaliação pontual das dificuldades de aprendizagem e o encaminhamento aos serviços de apoio disponíveis. Isto passou a se tornar um problema, visto que o encaminhamento das escolas a este setor priorizava a busca por soluções que “curassem” os alunos, reforçando os aspectos clínicos desses sujeitos em posição de não aprendizagem, procurando por atendimento clínico e atribuindo ao campo da saúde as alternativas para a sua educação e permanência no contexto escolar.

Na busca por materiais de estudo para trabalhar com professores, deparei-me com leituras que me fizeram duvidar das certezas que até então eu tinha. Os discursos tão certos em torno da inclusão escolar e de certa forma naturalizados pelas políticas educacionais, pelos professores e pela mídia, foram sendo tensionados. Algumas metanarrativas que eu considerava como óbvias e certas, passaram a se tornar um problema, visto que localizam o sujeito em um determinado modelo, procurando nomeá-lo, reduzindo-o, como se refere Lopes (2004) à sua deficiência e a idéia de sujeito ligado ao desenvolvimento cognitivo, à materialidade corporal e a uma inteligência deficiente, encerrando em si toda a possibilidade da diferença.

A discussão sobre o tema diferença e a concepção de sujeito do pós-estruturalismo, mais especificamente, discutida por Michel Foucault (1995), direcionaram o meu olhar para a noção de um sujeito que não é central, mas que é colocado no centro de nossas pesquisas para que o percebamos sendo constituído por nossas práticas e saberes. Um sujeito sujeitado a si e ao outro dentro de relações de saber e de poder que o posicionam em determinadas tramas e não outras.

Portanto, aproximo-me da discussão feita por Skliar que tem como argumento central a constituição do outro deficiente, para olhar para os sujeitos de

que falam os materiais de pesquisa. O autor (1999) quando problematiza a noção de deficiência como um fato puramente biológico sugerindo que se desloque o olhar do sujeito para passar a olhar para os “processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros”. (Skliar, 1999, p.18), nos permite entender que sobre a materialidade de um corpo estão inscritas verdades produzidas em outros recortes epistemológicos e culturais. Isso, de certa forma, me fez questionar esse olhar para o aluno, como se fosse o centro do problema e que nós profissionais especializados (equipe técnica), teríamos a resposta para “corrigir” esse sujeito considerado “fora” da média escolar. Nesta discussão, me filio a Arnold (2006, p. 94) que em sua pesquisa traz uma relevante discussão sobre esta temática, me auxiliando a pensar sobre esta questão:

A média escolar surge com as práticas de classificação e ordenamento quando se procura diferenciar os que aprendem dos que não aprendem, construindo-se conhecimentos sobre esses sujeitos, que passam a ser sujeitados à vigilância e ao controle. É a partir da norma, introduzida no currículo disciplinar, que se estabelecem valores para identificar aquele que está na média e aquele que se encontra numa zona de corrigibilidade.

Movida pela vontade de me aproximar mais dessa perspectiva, passei a participar de um grupo de estudos cujas leituras são de grande importância para a construção desta pesquisa e que me moveram e me desafiaram a cursar o Mestrado em Educação. As reflexões suscitadas no grupo me fazem repensar alguns conceitos e me deslocam na direção de outras perspectivas, tais como a aproximação com estudos no campo do pós-estruturalismo. Esta aproximação me permite “desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar” (VEIGA-NETO, 2002, p.23), e não será realizada sem a ajuda de outras pesquisas inscritas neste campo. Refiro-me aos trabalhos de Delci Knebelkamp Arnold (2006), Maria Cláudia Dal'Igna (2005), Maria Isabel Lopes (2003), Márcia Lise Lunardi (2003), Mirtes Lia Pereira Barbosa (2006), entre tantas outras que têm me auxiliado na construção desta investigação.

Lanço-me a um terreno desconhecido e problemático quando me proponho a analisar a minha história, e intenciono contá-la no intuito de decifrar o presente, ou, como destacam Alvarez-Uria e Varela (1991, p.15) no sentido de: “abordar o passado desde uma perspectiva que nos ajude a decifrar o presente, a rastrear continuidades escurecidas por sua imediatez, e a determinar os processos de montagem das peças principais”.

Assumo, pois, esta perspectiva como uma possibilidade entre outras. Possibilidade que não se pretende mais verdadeira ou mais eficaz, mas que possa ser utilizada como uma “caixa de ferramentas” (EWALD, 2000), me permitindo operar com conceitos que penso serem relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa e que serão elencados quando o seu uso se fizer necessário.

### **1.3 UM MODO DE OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Com o objetivo de contextualizar a Educação Especial no cenário educacional brasileiro, passo a apresentar alguns recortes legais e históricos sobre essa modalidade de ensino.

Não proponho com isto compreendê-la numa perspectiva histórica que concebe os “fatos” como dados, onde o espaço e o tempo são tomados *a priori* e os acontecimentos concebidos de forma linear, rastreando um ponto de origem. Na contramão dessa idéia, a minha intenção é buscar por alguns pressupostos legais e conceituais que me permitem perguntar pelas condições de possibilidade para que a Educação Especial, de certa forma, se articule à um discurso educacional fortemente marcado por uma abordagem clínica, e que opera a favor de práticas inclusivas que têm imbricadas em seu discurso, a possibilidade de incluir a todos, sem problemas.

A Educação Especial figura na política educacional brasileira desde o final da década de 50 e sua situação decorre de todo um percurso estabelecido por diversos planos nacionais de Educação que marcaram os rumos traçados para o atendimento escolar de alunos com deficiência. É entendida como um conjunto de métodos, técnicas e recursos especiais de ensino e de formas de atendimento escolar de apoio

que se destinam aos alunos que não conseguem atender às expectativas e exigências da Educação oferecida nas classes comuns.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61 garantiu o direito dos “alunos excepcionais” à educação, estabelecendo em seu Artigo 88 que para integrá-los na comunidade esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação. A partir da Lei nº 5.692/71, que trata do ensino de 1º e 2º graus, os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais devem receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação.

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu Artigo 58º, define a Educação especial como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais”. Apesar de definir um espaço para esta modalidade de educação, não menciona seus aspectos avaliativos, contribuindo para gerar uma série de formulações e questionamentos sobre como “enquadrar” e “avaliar” os alunos que supostamente se beneficiariam desta modalidade escolar. Afinal, quem é o aluno da Educação Especial, entendido como aquele que apresenta necessidades educacionais especiais? A quem é atribuída a tarefa de decidir a sua posição no contexto escolar?

Segundo a lei 9394/96:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades / superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.



No que se refere ao atendimento destes alunos, a lei entende que este “será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”, havendo, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela desta modalidade.

Em artigo publicado em 1998, Júlio Romero Ferreira analisa as disposições referentes à Educação Especial na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que apontam para uma ação mais ligada aos sistemas e programas do ensino regular. Para o autor, o destaque que a nova LDB dá para esta modalidade, reafirmando o direito à educação pública e gratuita para uma área tão pouco contemplada no conjunto das políticas públicas brasileiras, difere-se das duas leis anteriores, onde se afirmavam o descompromisso do ensino público e o tratamento “especial” destinado a esta clientela, sendo regulamentado pelos Conselhos de Educação.

Ao analisar a história da Educação Especial, Beyer (2005) discorre sobre algumas concepções educacionais que influenciaram essa modalidade no contexto brasileiro. Este autor ressalta que o paradigma *clínico-médico* que realça categorias clínicas ou médicas em detrimento das pedagógicas têm influenciado um “hibridismo” entre Educação e Medicina, o que possibilitou uma pedagogia denominada “terapêutica” que muito tem influenciado o modelo adotado no contexto educacional brasileiro. Segundo Beyer (2005, p. 19):

Em nosso incompleto sistema de atendimento às pessoas com necessidades especiais, constata-se o predomínio de ações terapêuticas: o delineamento pedagógico mantém-se atrelado à orientação de natureza terapêutica. Assim, não é raro se observar, em escolas ou instituições especiais, turmas de crianças e adolescentes homoganeamente organizadas, por comprometimento patológico: nas situações mais graves, restringe-se o pedagógico e intensificam-se as ações terapêuticas; nas menos graves, inserem-se as metodologias de ensino que, inclusive, “ousam” recomendar a alfabetização e a escolarização formal.

Esta abordagem terapêutica foi possibilitada, em parte, pela predominância do modelo médico e sua influência sobre a educação principalmente no século XIX e início do século XX, onde autores demonstravam a soberania do campo da Medicina

no que dizia respeito à Educação Especial, enfraquecendo, por sua vez, a sua especificidade pedagógica. Apesar do empreendimento de movimentos que apontam na direção de outras discussões, pode-se ainda perceber que essa concepção clínica permeia algumas práticas escolares atuais, permitindo que os indivíduos com deficiência sejam, segundo Skliar (1999, p. 19) “narrados, julgados, pensados e construídos pelos profissionais que trabalham com eles, como objetos de estudo dentro de um discurso de controle”. Ao serem submetidos a uma prática medicalizada que se direciona ao cuidado e ao tratamento, abrem-se fronteiras de in/exclusão para estes sujeitos. Estes discursos construídos historicamente acabam regulando também a vida das pessoas consideradas “normais”, pois participam de uma mesma matriz de poder.

Analisando esses movimentos sob uma ótica pós-estruturalista de aproximação foucaultiana, penso que a respeito da Educação Especial, o que importa não é a definição de seus paradigmas ou modelos, pois é possível afirmar que mais do que isso, esta modalidade configura-se como uma invenção disciplinar, criada a partir de idéias e conceitos sobre “norma”, “normal”, “normalidade”, “normalização” (SKLIAR, 2004)<sup>9</sup>, que trata de produzir saberes para decifrar o desconhecido, para que o controle e a ordem possam ser mantidos. Segundo o autor, a Educação Especial pretende “ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção, dessa outra fabricação, dessa outra produção que chamamos habitualmente de ‘anormalidade’, dessa outra invenção, fabricação e produção que nomeamos como os ‘anormais’”.

Para Skliar (2004), o que parece permear esse campo da educação é a existência de uma disputa entre o que pode ser chamado de Educação Especial “tradicional” (com seus modelos teóricos e práticas específicas), com o problema localizado na “anormalidade” e no “anormal” e os estudos que consideram a “normalidade”, a “norma”, o “normal” como a questão a ser colocada sob suspeita.

Entendo, como Lunardi (2003), que a Educação Especial apresenta-se como um tratamento profilático aos sujeitos em posição de não aprendizagem, operando a

---

<sup>9</sup> Anotações minhas referentes à palestra conferida pelo Dr. Carlos Bernardo Skliar em julho de 2004. O texto enviado pelo autor está citado nas Referências Bibliográficas desta proposta.

favor das políticas de inclusão escolar, evitando desvios, e preparando estes alunos para que consigam corresponder às expectativas das classes comuns, possibilitando e convocando, de certa forma, a atuação de um corpo de especialistas na escola. A escola, ao convocar que estes especialistas “acompanhem” estes alunos, instituem-se, de certo modo, práticas de vigilância que têm por objetivo assegurar que este sujeito permaneça o mais próximo possível da média escolar, como pode ser evidenciado no quadro que apresento a seguir:

Analisar e identificar distúrbios de aprendizagem decorrentes de deficiências, e/ou distúrbios emocionais, e/ou distúrbios da psicomotricidade do aluno de Jardim de Infância à 4ª série do ensino regular;

**Prevenir** possíveis e similares ocorrências de dificuldades específicas, no **futuro**, diretamente relacionadas aos distúrbios presentes, **acompanhando e controlando o atendimento**;

**Localizar, analisar e identificar deficiências** e/ou distúrbios emocionais e/ou distúrbios da psicomotricidade, prescrevendo a **terapêutica**, encaminhando, atendendo e orientando professor e família no prognóstico da criança.

**Quadro 1: Objetivos da equipe. RA, 1983.**

A noção de futuro enunciada neste excerto coloca em evidência a marca da profilaxia que sempre acompanhou o aluno da Educação Especial, possibilitando que engrenagens sejam acionadas para decifrá-lo. A *localização, a análise, a identificação de deficiências, a prescrição da terapêutica*, apontam para um discurso de normalização e correção destes sujeitos. Dispositivos da prática clínica passam a instituir práticas de prescrição e orientação, capturando, além do aluno, também o professor e a família para que o mapeamento de todos os detalhes possíveis possa ser exercido, tecendo uma rede de saberes de onde nada pode escapar.

A concepção de sujeito filiada à idéia de “soma” de questões físicas, emocionais, psicomotoras que apontam para uma totalidade e que segue etapas que prevêm o desenvolvimento “normal” dos indivíduos passa a instituir, de certa forma, práticas de classificação, identificação e comparação. Amparado por estudos de pesquisadores como Ovídio Decroly e Maria Montessori, ambos com formação no campo da medicina, mais especificamente a área da psiquiatria e psicologia, o contexto escolar passa a se constituir como um espaço de exames minuciosos e

enquadramento. As observações e experiências realizadas com crianças “anormais” recolhidas em instituições especiais estenderam-se também às crianças “normais” e visavam definir as leis que regiam o seu desenvolvimento, tendo como forte referência os estudos psicofisiológicos na condição de psicologia experimental e a psicologia genética. Para Narodowski (2002, p. 91), estes novos pedagogos “situam a criança no centro da ação educativa, são partidários da aprendizagem através da ação, já que a atividade da criança constitui o centro de um processo de auto-educação”. Neste sentido, a escola deve dar um significado às atividades realizadas pela criança, adaptando-se aos seus interesses e tendências naturais e biológicas. Essa concepção pedagógica que aponta para uma centralidade da criança tem influenciado alguns princípios legais e Declarações Mundiais que discutem a Educação Especial e a implantação de escolas inclusivas. Ao afirmar que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios”, e que “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades” (BRASIL, 2005), a Declaração de Salamanca reafirma essa concepção. A forte influência dessa diretriz na construção da LDB 9394/96 possibilita que a escola regular seja compreendida atualmente como um espaço possível para todos os alunos, e a Escola Especial como um espaço de exclusão que abriga aqueles que “ainda” não conseguem construir os conhecimentos necessários para garantir a sua aprovação e permanência nas classes comuns do ensino regular. Ao adquirirem o direito de freqüentarem espaços ditos inclusivos, os alunos que antes freqüentavam as escolas especiais, passam por uma regulação acionada por mecanismos de vigilância e controle. Ao abrigar todas as diferenças, sejam elas marcadas no corpo ou não, a escola regular precisa criar mecanismos ainda mais efetivos para garantir a permanência e a convivência em um mesmo espaço, encontrando nos serviços de Educação Especial alternativas para essa efetivação. Assim, com o término de uma delimitação geográfica entre normais e anormais, a diferença passa a se diluir, convocando a criação de estratégias que permitam uma visibilidade cada vez maior desses sujeitos.

Para Veiga-Neto (2002), o enquadramento e a inclusão disciplinar que aproximam fronteiras acabam também resultando novas categorias que possam

abrigar a novidade, ou “um novo caso dentro de uma categoria já existente, mas que jamais é aquela que promoveu a inclusão”, possibilitando uma *inclusão excludente* cujo objetivo é o aumento do controle sobre o outro a fim de diminuir o risco que ele representa ou que se presume que ele represente, o que me faz retomar a idéia de futuro enunciada no quadro 1.

Neste sentido, concordo com Skliar (2004) quando afirma que o olhar vigilante dos especialistas na identificação daquilo que é considerado um “desvio”, a importância dada aos detalhes patológicos e a suspeita localizada no sujeito a procura de alguma “deficiência” não parece ter resultados efetivos e relevantes tanto para a Educação Especial quanto para as políticas de inclusão. A questão que deve ser colocada e que deve ser entendida como anterior a esta seria aquela que define o que é ser *normal*, ou melhor, como se constitui a existência de um modelo de normalidade a ser seguido, e que relações de poder/saber estão imbricados nesse processo, bem como quais saberes se articulam para decifrar esse sujeito. Este modo de olhar para a Educação Especial e para as equipes de especialistas me conduz nas discussões propostas na tessitura dessa pesquisa.

Desta forma, encaminho a próxima parte deste trabalho, composta pelos capítulos II e III onde busco apresentar e articular o eixo dos *saberes especializados* à estrutura curricular prevista na maquinaria escolar para trabalhar e encaminhar aqueles não aprendentes na escola.

## **PARTE II**

### **SABERES ESPECIALIZADOS E ESTRUTURA CURRICULAR**

#### **2 DISCIPLINARIDADE E MAQUINARIA ESCOLAR**

A organização do conhecimento em frações ou porções de saberes- as disciplinas – relaciona-se com as formas pelas quais esses saberes são produzidos, circulam, se estabelecem. Estas disciplinas operam em dois eixos: o cognitivo e o corporal, ou seja, o eixo das disciplinas–saber e das disciplinas–corpo. (VEIGA-NETO, 1996).

Ao primeiro eixo estão relacionados os compartimentos nos quais se dividem os saberes e como estes se fracionam, manifestando-se e articulando-se entre si. As disciplinas-corpo, por sua vez, estão ligadas à conduta, ao movimento corporal, seu ritmo, e aos espaços e tempos a que o corpo se submete. Neste eixo se dão as relações de subordinação e submissão física às regras.

Estes dois elementos são indissociáveis à medida que operam em conjunto para produzir o que se pode chamar de “sujeitos disciplinares”. (VEIGA-NETO, 1996. p. 56), e funcionam, portanto, como uma matriz de fundo na qual cada um de nós assume como naturais os muros a que somos submetidos como sujeitos modernos. Esse duplo destino dado para a disciplina na Modernidade, nos permite pensar o corpo em sua dimensão individual e política. Assim, pode-se dizer que o corpo se constitui no objeto microscópico do poder disciplinar, o que nos possibilita compreender as práticas que acontecem no ambiente escolar como técnicas que se

combinam e que buscam alcançar esse corpo para posicioná-lo de diferentes formas no contexto escolar.

A escola, em sua função de educar e de colocar em operação esse conjunto de práticas que visam o enquadramento dos sujeitos, utiliza-se de saberes especializados para definir lugares e posições consideradas as mais adequadas para os sujeitos escolares. A educação, com o advento da escola na modernidade, passa a ser uma das grandes metas de nossos tempos, e deve, muito mais do que ensinar conteúdos e os saberes acumulados, “manter as crianças disciplinadas, obedientes, autocontidas, enfim, deve educá-las”. (LOPES, 2004). Tendo a educação como seu principal objetivo, a escola surge como um mecanismo capaz de converter os sujeitos naquilo que não eram no princípio. Para tanto, é preciso conhecê-los, decifrá-los e produzir saberes sobre eles. Desta forma, é preciso buscar subsídios na palavra dos especialistas.

Situando estas questões no contexto desta pesquisa, passo a historicizar as equipes de especialistas da Rede de Ensino escolhida como meu objeto de investigação para que os leitores possam me acompanhar na leitura dos meus materiais de pesquisa. Estas equipes, ora chamadas de interdisciplinares, ora de multiprofissionais, são compostas por especialistas na área da Educação e Saúde e coordenaram a Educação Especial desta Secretaria de Educação.

O meu objetivo é apontar algumas condições que possibilitaram a formação destas equipes e compreender como elas vêm atuando considerando diferentes contextos político-educacionais. Entendo que, ao serem convocadas por esta grande maquinaria escolar que precisa educar a todos, essas equipes posicionam os sujeitos não aprendentes em diferentes espaços escolares, ao mesmo tempo em que assumem diferentes posições neste contexto, mais especificamente no que se refere à Educação Especial.

## 2.1 HISTORICIZANDO AS EQUIPES DE ESPECIALISTAS: UMA LINHA DE TEMPO

Nesta seção, pretendo dar visibilidade à formação das equipes de especialistas a partir da sua formação, no ano de 1983.

Ao trazer uma linha de tempo, procuro estabelecer algumas relações entre a formação dos profissionais e o contexto legal em que estava inserida esta Secretaria. Os elementos que compõem enunciados serão analisados no decorrer deste capítulo e apresentam grifos meus com o objetivo de dar visibilidade aos saberes que operam nestas equipes.

Com o objetivo de guiar os leitores pelos bastidores destas equipes, elegi algumas observações que considere relevantes para comporem este quadro, com o entendimento de que, ao mesmo tempo em que estes profissionais posicionam os sujeitos da Educação Especial, também ocupam diferentes posições em diversos momentos dessa história do presente. Olhar para estas articulações me possibilita a continuidade dessa discussão nas próximas seções, onde me debruço mais detalhadamente sobre a análise dos saberes especializados que operam nestas equipes. Retomo que, ao trazer esta linha de tempo, distancio-me da idéia de linearidade para recorrer à genealogia que, ao fornecer elementos para descrever a história das interpretações, “evita proceder como é mais comum, a saber, partir da fixação de um objeto no presente, para depois ir ao passado, na tentativa de descobrir seu fundamento originário” (VEIGA-NETO, 2004, p. 70).

Sendo assim, não pretendo descrever diferentes períodos para mostrar o que *realmente* aconteceu, ou simplesmente como estas equipes foram dispostas em diferentes épocas. Busco recuar no tempo o quanto for necessário para olhar como o tema Educação Especial foi sendo produzido e como este passou a ser problematizado pelos membros da própria equipe de profissionais ao observarem os sujeitos ditos da Educação Especial. Ao utilizar elementos da arqueologia para realizar uma descrição dos regimes de saber em domínios determinados, ao mesmo tempo em que pergunto pelas relações de poder imbricadas neste processo, entendo que este olhar tem uma aproximação *arqueogenealógica*.



Para Santos (2004, p. 31), a articulação entre esses procedimentos metodológicos – a arqueologia e a genealogia - é uma possibilidade, pois apesar de serem diferentes, ambos desconfiam dos discursos que unificam e generalizam, colocando em evidência rupturas e descontinuidades. Penso que essa aproximação é necessária neste estudo à medida que me auxilia, segundo este autor, a “olhar para os discursos do passado e tentar lê-los e compreendê-los sem recorrer a conceitos ou ao modo de ver do presente”.

Assim, permito que este material, em muitos momentos, fale por si. Quero que os leitores possam ler e se localizar nas histórias das equipes que já foram constituídas na Secretaria de Educação deste Município, mesmo correndo o risco de dar aos fragmentos de história que seleciono para transcrever, certo tom de linearidade. Vale salientar que não tenho este entendimento linear da história. Entendo que a história é feita por acontecimentos dispersos que são recriados a cada interpretação feita. Porém, minimamente, tais acontecimentos se materializaram em uma determinada época e contexto. A localização histórica, portanto, torna-se útil para a compreensão dos muitos atravessamentos presentes no desenho das equipes hoje denominadas de multiprofissionais. No quadro abaixo trago excertos de documentos que me permitem apresentar a história das equipes, bem como faço algumas marcações de enunciados que são relevantes para esta pesquisa.

<b>ANO</b>	<b>LDB</b>	<b>FORMAÇÃO DAS EQUIPES</b>
1983	<b>-Lei 5692/71:</b> previa o tratamento especial para os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais e os superdotados.	<b>Orientador educacional (3)</b> <b>Psicólogo (1)</b> <b>Médico Neurologista (1)</b> <b>Assessora Técnica (1)</b> <b>(Pedagoga)</b>
1984		<b>Neurologista (1)</b> <b>Psicóloga (1)</b> <b>Orientadora Educacional (1)</b> <b>Pedagoga (1) com curso psicopedagógico para professores de excepcionais</b>
1985		Mesma equipe

1986		Mesma equipe
1987		<p>Mesma equipe.</p> <p><b>Neste ano o Setor Psicologia passa a ter destaque (levantamento em separado)</b></p> <p>(...) No decorrer de 1987, ampliamos o trabalho na área de Psicologia incluindo, além do psicodiagnóstico, a orientação individual dos professores, as reuniões de pré-escola e de 1ª série.</p>
1988		<p>Mesma equipe. Setores são relatados separadamente:</p> <p>(...) <b>Setor Psicologia:</b>  <b>Atividades:</b> entrevista com professor da classe; entrevista familiar; técnicas psicométricas e projetivas, relato dos casos; devolução dos casos à família; orientação ao professor da classe; devolução descritiva do caso avaliado à escola.</p> <p>(...) <b>Setor Médico:</b> <b>Atividades:</b> (Neuropediátrico); anamnese, exame físico, Exame Neurológico Evolutivo (ENE), relato do caso sob a forma descritiva (laudo); devolução do caso e orientação à família (...)</p> <p>(...) <b>Setor Serviço Social:</b>  <b>Atividades:</b> identificação de causas nas relações familiares e sociais; conscientização e participação social dos diretores e professores no processo de educação comunitária; estudo social da família; assessoramento a professores; entrevista individual; visitas</p>

		<p><b>domiciliares; palestras (...)</b></p> <p>Ações relevantes da equipe:</p> <p><b>-Aconselhamento psicopedagógico aos professores, diretores e orientação aos pais na aceitação da criança especial.(...)</b></p> <p><b>- Atuação como docentes no Curso: "Preparação de Recursos Humanos no campo da Educação Especial – áreas Deficiência Mental e da Audiocomunicação" (...)</b></p>
1989		<p><b>Mesma equipe.</b></p> <p>(...) <b>Avaliação psicopedagógica</b> em alunos das primeiras (1<sup>as</sup>) séries da rede municipal de ensino, com o objetivo de selecionar o alunado para as classes especiais. Estudo de casos, elaboração de laudos, orientação à direção e professores.</p>
1990		<p><b>Psicólogo (2)</b></p> <p><b>Orientadores educacionais (2)</b></p> <p><b>Professor especializado (1)</b></p>
1991		<p>Mesma formação</p>
1992		<p>Reestruturação da Educação Especial</p> <p>(...) O Centro de Avaliação, Diagnóstico e Orientação Educacional (...) na sua atuação como equipe interdisciplinar foi dissolvido, sendo os profissionais do mesmo, encaminhados para o Serviço de Orientação Educacional e à Secretaria de Saúde e Ação Social.</p> <p>(...) Com a reforma administrativa municipal, instituída pela lei nº</p>

		<p>180/91, no organograma da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, foi criada a Seção de Educação Especial, com o objetivo de propiciar o atendimento educacional às crianças e adolescentes com necessidades especiais, que apresentam deficiências mentais, físicas, sensoriais, múltiplas deficiências e às superdotadas.</p> <p>Setor Educação Especial – Programa de Educação Especial</p> <p><b>(1) Professora especializada</b></p> <p><b>(1) Psicóloga</b></p> <p><b>(1) Orientadora educacional</b></p>
1993		<p>Setor Educação Especial – Programa de Educação Especial</p> <p><b>(1) Professora especializada</b></p> <p><b>(1) Psicóloga</b></p> <p><b>(1) Orientadora educacional</b></p> <p>(...) Com supervisão sistemática às classes especiais pelos profissionais da equipe técnica da Seção Educação Especial, o professor foi acompanhado e avaliado em suas atividades docentes.</p> <p>(...) Reuniões com especialistas (neuropediatras, psicólogos, psiquiatras, assistente social, psicopedagogos, fonoaudiólogos) para estudo de casos.</p> <p>(...) A orientação aos professores era realizada mensalmente, com estudo de casos, orientação de manejo, integração com técnicos, encaminhamento de casos a outros serviços, bem como era oferecida bibliografia especializada para o tipo de clientela atendida em classe especial e salas de recursos.</p> <p>(...) Integração Educação Especial e Educação Geral: A dinamização</p>

		desta ação está se processando dentro das normas de desenvolvimento do processo educacional.
1994		<p>Setor Educação Especial – Programa de Educação Especial</p> <p>(...) Integração de serviços: Crianças e adolescentes com necessidades especiais receberam o tratamento e os cuidados específicos pela sua condição peculiar com o acompanhamento e atendimento individual e/ou grupal, por técnicos da Secretaria de Saúde e Ação Social e profissionais do município, bem como órgãos da FADERS – Centro Louis Braille e profissionais de outras comunidades.</p> <p>(...) Encaminhamento de Alunos a Serviços Especializados:</p> <p>(...) Tal atividade foi realizada com a participação ativa da comunidade, onde profissionais da mesma, propiciavam o atendimento, dando-nos o retorno deste, mediante orientação de manejo, acompanhamento ao professor em sala de aula e encaminhamento a outros técnicos, quando necessário.</p> <p>(...) Supervisão à Atividade Docente:</p> <p>(...) Com supervisão sistemática às classes especiais pelos profissionais da equipe técnica da Seção de Educação Especial, o professor foi acompanhado e avaliado em suas atividades docentes.</p>
1995		Mesma equipe.
1996	<b>LDB 9394/96 : prevê o atendimento do educando preferencialmente na rede regular de ensino</b>	<p>Setor Educação Especial – Programa de Educação Especial</p> <p>(...) Reuniões com especialistas (neuropediatras, psicólogos, psiquiatras, assistente social, psicopedagogos, fonoaudiólogos) para estudo de casos</p>

1997		<p>Forma-se o Centro de Atendimento Interdisciplinar à Escola</p> <p>Formação: <b>(2) assistentes sociais, (3) psicólogos</b></p> <p>Coordenação do Setor Educação Especial: <b>(1) Psicopedagoga</b></p>
1998		Mesma formação do ano anterior.
1999		Mesma formação do ano anterior.
2000		<p>Centro de Atendimento Interdisciplinar à Escola:</p> <p>Formação: <b>(1) orientadora educacional, (3) assistentes sociais, (4) psicólogas, (1) psicopedagoga e (5) cinco estagiárias de psicologia.</b></p>
2001		<p><b>Troca de gestão municipal</b></p> <p>-Extinção do Centro de Atendimento Interdisciplinar à Escola</p> <p>-Forma-se o Setor Acompanhamento da Aprendizagem</p> <p>-Proposta de reestruturação do Setor Educação Especial.</p> <p>Responsáveis: <b>(1) pedagoga especialista em DVs, (1) psicóloga e (1) pedagoga com especialização em psicopedagogia.</b></p> <p>-Formação de <b>uma equipe multiprofissional</b> com proposta de <b>trabalho interdisciplinar</b></p> <p>Formação: <b>(1) Psicóloga, (1) Professora licenciada em Letras com Mestrado em Educação, (1) Educadora física, (1) Assistente Social, (1) Professora licenciada em Música (1) Psicopedagoga</b></p> <p>(...) Também consideramos imprescindível a busca de parceria e trocas constantes com os demais setores da SMED e das escolas, na construção do trabalho específico da</p>

		<p>equipe <b>multiprofissional</b> e das questões que extrapolam e requerem outras intervenções. Além disso, o trabalho estará permeado pela <b>interdisciplinaridade</b> entre os seus participantes das áreas da <b>psicologia, do serviço social, da psicopedagogia, das artes, da educação física e das letras</b>. A avaliação do potencial de trabalho e o retorno sistemático, às instâncias responsáveis, será contínuo.</p>
2002		<p><b>Nova organização:</b></p> <p>-Setor Acompanhamento da Aprendizagem divide-se em 3 setores:</p> <p>Classes de Educação Especial  Coordenação: <b>(1) Fisioterapeuta Especialista em Psicomotricidade</b></p> <p>-Salas de recursos:</p> <p>Coordenação: <b>(1) Psicóloga e (1) Educadora física Especialista em Psicomotricidade</b></p> <p>Assistência ao Educando  Coordenação: <b>(1) Psicopedagoga</b></p> <p><b>Equipe Multiprofissional</b>  <b>(1) Psicóloga e (1) Professora licenciada em Música</b>, com apoio da Coordenadora das Classes de Educação Especial.</p>
2003		<p>Mesma formação do ano anterior.</p>

A primeira equipe de especialistas desta Rede Municipal de Ensino foi formada em 1983 por iniciativa do Secretário de Educação da época. Na lei que regia a Educação Nacional nesta época, no Artigo 9º da Lei nº 5.692/71, a caracterização da clientela de Educação Especial é referida como “alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

Segundo relatos de profissionais que atuavam nesta equipe, não havia até então um trabalho específico com a Educação Especial. A convite do Secretário de Educação da época, formou-se um grupo que tinha por objetivos:

Analisar e identificar distúrbios de aprendizagem decorrentes de deficiências, e/ou distúrbios emocionais, e/ou distúrbios da psicomotricidade do aluno de Jardim de Infância à 4ª série do ensino regular;

Prevenir possíveis e similares ocorrências de dificuldades específicas, no futuro, diretamente relacionadas aos distúrbios presentes, acompanhando e controlando o atendimento;

Localizar, analisar e identificar deficiências e/ou distúrbios emocionais e/ou distúrbios da psicomotricidade, prescrevendo a terapêutica, encaminhando, atendendo e orientando professor e família no prognóstico da criança;

Prestar assessoramento aos professores na observação avaliativa inicial do educando-problema, fazendo-o participar do parecer final do caso e, garantindo, assim, uma unidade de ação;

Acompanhar, controlar e avaliar a produção do aluno e seu crescimento como pessoa;

Assessorar o Grupo de Supervisão da SEMEC<sup>10</sup>, visando uma proposta de atividades e normas de ação comuns;

Preparar professores através de cursos especiais para atenderem alunos com distúrbios de aprendizagem;

Cumprir decisões da maioria como compromisso básico para garantia das unidades de ação;

Visar uma proposta de trabalho e norma de ação comuns, com garantia de comunicação constante;

Preparar professores através de cursos especiais para atenderem alunos com distúrbios de aprendizagem;

Cumprir decisões da maioria como compromisso básico para garantia das unidades de ação;

Visar uma proposta de trabalho e norma de ação comuns, com garantia de comunicação constante;

Diagnosticar, como procedimento ligado ao amplo envolvimento na sistemática da avaliação, procurando estabelecer a ponte entre o referencial médico, psicossocial e as propostas pedagógicas. (17/05/1983).

**Quadro 2: Primeira proposta de trabalho interdisciplinar. RA, 1983.**

<sup>10</sup> Secretaria Municipal de Educação e Cultura.



Esta equipe se formou através de um projeto denominado Centro de Avaliação, Diagnóstico e Orientação Educacional, e no momento da sua criação faziam parte dela um psicólogo, três orientadores educacionais e um médico neurologista, que recebiam assessoria técnica da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Portadores de Deficiência e Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS).

A principal incumbência dos profissionais do novo grupo era trabalhar com os professores, instrumentalizando-os para atuarem na Educação Especial através de cursos de capacitação em diferentes áreas, tais como a deficiência mental, auditiva e outras.

Segundo o relato de uma profissional que atuava neste grupo, o primeiro movimento da equipe com as escolas foi a avaliação e triagem dos alunos das classes especiais existentes na rede municipal de ensino, com o objetivo de encaminhá-los para os serviços de saúde. Neste período, estas classes não recebiam nenhuma supervisão específica.

A partir da criação dessa equipe de especialistas, os pedidos de encaminhamento de alunos para as classes especiais aumentou consideravelmente. Destacavam-se as solicitações para a avaliação de alunos da primeira série na eminência da reprovação, e aqueles que possuíam alguma dificuldade de aprendizagem sem causa "específica".

O resultado disso foi um aumento considerável no número de classes especiais, passando de 8 turmas em 1983 para 45 turmas em 1990.

No relatório anual das ações da equipe daquele ano, aparecem algumas preocupações em relação ao movimento das escolas:

Fizemos um **levantamento das necessidades junto às diretoras** e nos foram encaminhados **196 casos** (...) Marcamos reuniões com as professoras em pequenos grupos, as quais anteriormente nos enviaram relatos dos alunos. Nestas reuniões cada professora recebeu uma **orientação sobre o aluno relatado continuar no ensino regular** (...).

**Quadro 3: A proliferação dos encaminhamentos. RA, 1983.**

Percebem-se nos relatórios deste período, algumas tentativas de aproximação entre as classes comuns e especiais, que passaram a ter como objetivo a adequação do ensino às necessidades e ritmo de aprendizagem da criança, enfatizando a aproximação gradativa entre as classes comuns e especiais e a definição de um sentido de progressão para que a criança pudesse se integrar dentro do nível de ensino que ela pudesse alcançar.

O aumento considerável no número de encaminhamentos de alunos da primeira série para avaliação acabou levando a um trabalho mais específico de supervisão, com o objetivo de evitar que novas turmas de classe especial fossem formadas. Os professores de primeira série passaram a ser ouvidos pela equipe e muitas vezes seus alunos eram atendidos em turno contrário nas classes especiais. Além disso, um novo elemento passou a fortalecer este cenário: A *avaliação psicopedagógica*, que era realizada por uma orientadora educacional e uma professora especializada, e era aplicada aos alunos de primeira série. Esta avaliação visava um trabalho conjunto entre as escolas e a equipe de Supervisão da primeira série, e neste ano (1990), dos 520 alunos encaminhados, 475 foram avaliados e 317 deles indicados para a classe especial.

A grande quantidade de classes especiais passou a preocupar o Conselho Municipal de Educação, que solicitou esclarecimentos sobre o trabalho da Educação Especial deste município. Assim, esta equipe decidiu pela potencialização das suas intervenções investindo em parcerias com a Secretaria da Saúde e Instituições de Ensino. Estagiárias de Psicologia passaram a trabalhar com alunos de pré-escola, primeira série e outras. O enfoque era o desenvolvimento da capacidade do aluno e a sua permanência nas classes comuns. Os professores da classe especial passaram a participar de reuniões de estudos mensalmente, em parcerias formadas com a Casa de Saúde Mental e profissionais da educação. Aos alunos foram proporcionados atendimentos por profissionais da área da saúde.

O número total de matrículas nas classes especiais chegou a 513 alunos, sendo que destes, 252 foram integrados nas primeiras séries e 21 alunos aprovados para a 2ª série. Deste montante, 2 alunos foram encaminhados para a Escola

Especial. Esta demanda preocupava a equipe Interdisciplinar, que solicitou o aumento do número de profissionais para o ano seguinte:

Continuamos com o pedido da contratação de **psicólogos e neurologista**, visto contarmos somente para 1991 com 2 psicólogos e nenhum neurologista, prejudicando o andamento e acompanhamento ao estudo de casos, o controle medicamentoso e o acompanhamento neurológico específico. RA, 1990.

**Quadro 4: A necessidade da contratação de mais profissionais da área da Saúde. RA, 1990.**

O atendimento clínico dos alunos das classes especiais passa a ser uma preocupação constante, convocando o olhar especializado e os atendimentos da área da saúde. Em 1992, o Centro de Avaliação, Diagnóstico e Orientação Educacional na sua atuação como equipe interdisciplinar foi dissolvido, sendo os profissionais do mesmo, encaminhados para o Serviço de Orientação Educacional e à Secretaria de Saúde e Ação Social. Esta ruptura foi possibilitada pela reforma Administrativa Municipal, instituída pela lei nº 180/91, no organograma da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, foi criada a Seção de Educação Especial, com o objetivo de propiciar o atendimento educacional às “crianças e adolescentes com necessidades especiais, que apresentam deficiências mentais, físicas, sensoriais, múltiplas deficiências e as superdotadas.” Assim, alguns projetos e iniciativas passaram a incorporar o Programa de Educação Especial na Rede Municipal a partir de 1993, como a Iniciação Profissional, a Integração de Serviços com a Secretaria de Saúde e Ação Social, profissionais do município e órgãos da FADERS. Além disso, houve a implantação das salas de recursos para os deficientes visuais, que eram oferecidas a 16 alunos com visão subnormal.

A rede de acompanhamento começa a se ampliar, e algumas articulações começam a pautar o trabalho do setor Educação Especial. Na continuidade do movimento de integração das classes especiais às classes comuns, o número de alunos diminui consideravelmente nos próximos anos, chegando a 118 alunos no ano de 1994, distribuídos em 13 turmas localizadas em 9 escolas. No entanto, apenas 14 alunos foram aprovados para a 2ª série e 104 foram reprovados. Importante ressaltar que a integração na primeira série, para fins legais, corresponde a uma

reprovação. Deste modo, pela análise dos dados de matrícula, não é possível precisar a quantidade de alunos que passaram a frequentar a primeira série, visto que todos constam como reprovados.

Com a implantação da LDB 9394/96, que aponta mais especificamente para a inclusão escolar, houve a necessidade de um trabalho institucional mais abrangente que problematizasse algumas concepções e práticas pedagógicas das escolas. A Gestão Municipal passou a investir numa proposta de educação inclusiva, que passou a pautar as discussões da Secretaria de Educação.

Formou-se então o Centro de Atendimento Interdisciplinar à Escola, que visava a ampliação e a qualidade das discussões sobre essa temática. Através de grupos de estudos com os professores e assessoria às escolas, este grupo tinha como proposta uma parceria institucional que tinha por objetivo oferecer subsídios teóricos aos professores, instrumentalizando-os para possibilitar a efetivação da inclusão escolar.

Além das questões legais que legitimaram a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, um dos fatores que contribuíram para o fortalecimento dessa discussão foi a acolhida das creches pela Secretaria de Educação e Desporto. Antes vinculadas a Secretaria Municipal da Saúde e Ação Social, passaram a integrar a Secretaria de Educação através de uma determinação legal, trazendo consigo as equipes responsáveis pelo gerenciamento da Educação Infantil e que já realizavam um trabalho voltado à inclusão escolar de crianças de 0 a 6 anos, auxiliando na discussão sobre a inclusão escolar no Ensino Fundamental.

Assim, em janeiro de 1998 foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Interativa. Grupo voltado para a problemática de questões ligadas principalmente ao trabalho desenvolvido pelo Centro de Atendimento Interdisciplinar à Escola, bem como de outros profissionais da Diretoria de Educação, como um espaço de estudo e de intersecção interdisciplinar, e que tinha por objetivo discutir o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Era formado pelos setores assim denominados: Alfabetização, Educação Especial e Educação Infantil.

Com a troca da administração municipal, no ano de 2001, estas equipes foram extintas.

A Diretoria de Educação passou a ser composta por três setores independentes, denominados respectivamente: Gestão Escolar, Desenvolvimento Curricular e Acompanhamento da Aprendizagem, sendo este o responsável pelas questões referentes à Educação Especial e políticas para a inclusão escolar, que dividia-se em quatro frentes principais de trabalho: Coordenação das Salas de recursos, Classes de Educação Especial, Equipe Multiprofissional e Assistência ao Educando de alunos com necessidades educacionais especiais, que denomino alunos em “posição de não aprendizagem” no decorrer desta investigação.

O Setor Acompanhamento da Aprendizagem dividia-se em quatro frentes principais de trabalho: Salas de recursos, Classes de Educação Especial, Equipe Multiprofissional e Assistência ao Educando, e tinha como responsabilidade subsidiar as escolas no que se referia a inclusão escolar.

Com esta contextualização, é possível perceber algumas articulações que ocorreram neste período, como por exemplo, o uso do prefixo “inter” e “multi”, as diferentes formas de nomeação dos alunos, bem como os discursos que operavam nestas equipes. (da Educação, da Saúde, da Assistência Social). Podem-se apontar algumas possibilidades para essas articulações, tais como as determinações da Mantenedora, as mudanças nas Leis Municipais ou determinações legais mais amplas, como, por exemplo, a vigência da LDB 9394/96. Outras ocorreram como propostas dos setores, tais como o pedido de mais profissionais da área da Saúde e aumento dos atendimentos aos alunos.

No entanto, me permito colocar essas questões em suspenso para perguntar de outra forma, ou seja, *pelas condições* de possibilidade para o *olhar disciplinar*, ou melhor, para a *disciplinarização* dos saberes e para a atuação de uma equipe de especialistas, e como eles operam nos sujeitos da Educação Especial. São sobre essas questões que sigo tematizando nas próximas seções.

## 2.2 INTER, MULTI, TRANSDISCIPLINARIDADE: HÁ DIFERENÇA?

A discussão a respeito do trabalho em equipes disciplinares (sejam elas multi, inter ou transdisciplinares) parece ser uma tônica atual. A necessidade do trabalho em equipes aparece fortemente articulada a um discurso educacional e clínico, remetendo à necessidade da junção entre diferentes campos de saber, ou melhor, á uma comunicação entre diferentes saberes para decifrar e compreender “o indivíduo como um todo”.

Este discurso encontra um terreno fértil na área da Educação, com maior evidência no recorte da Educação Especial. No entanto, ao discorrer sobre a temática sugerida nesta seção, não pretendo posicionar-me contra ou a favor de determinadas concepções que apresentarei a respeito desta questão. O que a mim interessa, é procurar por algumas abordagens que vêm sendo proclamadas a respeito do tema disciplinaridade em pesquisas recentes, e que vem adquirindo uma visibilidade cada vez maior na área da Educação.

A questão da disciplinaridade e suas ramificações vem sendo amplamente abordada por diferentes campos de conhecimento: Medicina, Psicologia, Educação, entre outros. O que parece ser um eixo comum é a constante busca pela integração das disciplinas e seus saberes específicos com o objetivo de encontrar soluções para questões educacionais, sociais, da saúde. Essa busca incansável ainda parece ser sustentada pela idéia moderna de ação sobre um sujeito centralizado, essencial e transcendental, o que a torna uma tarefa praticamente impossível. Na impossibilidade de trazer todos os elementos encontrados sobre este tema, procurarei recortar aqueles que considero relevantes para o contexto desta pesquisa, tais como a necessidade da formação de equipes da área da saúde trabalhando em conjunto com a educação, a necessidade da interlocução entre diferentes saberes no sentido de “cruzar” informações e, principalmente, como estes entendimentos têm atravessado o currículo escolar.

Um artigo publicado pela Revista Interdisciplinar dos Centros e Núcleos da UNICAMP<sup>11</sup> denominado “Análise Quantitativa do Termo Interdisciplinaridade no período de 1970 a 2004”, de Lorena Dall’Ara Guimarães e Miriam Plaza Pinto com o objetivo de analisar de forma quantitativa e temporal os estudos realizados sobre este tema, traz que 469 trabalhos foram encontrados, a maioria deles indexados a partir de 1990, *no ISIWeb of Science (Institute for Scientific Information)*. Segundo as autoras, 314 trabalhos foram publicados em forma de artigos, e mais de 300 trabalhos apresentaram o termo interdisciplinaridade no título. Esta produção demonstra a grande preocupação com esta temática, que é apontada pelas autoras como tendo sido realizada sob várias formas e metodologias, despertando o interesse das ciências nos últimos anos.

O primeiro estudo encontrado pelas autoras sobre o termo *Interdisciplinaridade* foi publicado em 1970, havendo um aumento significativo de pesquisas sobre este tema a partir dos anos 90, sendo que em 1996 houve o maior número de trabalhos publicados. Nesta pesquisa, encontraram artigos publicados em 38 países de origem diferente, a maioria deles nos Estados Unidos, Inglaterra e Canadá, e realizados pelo campo das Ciências Humanas.

Em artigo publicado na Revista Ciência e Saúde Coletiva II(1/2), em 1997, Naomar de Almeida Filho, PhD em Epidemiologia e Professor Adjunto do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, apresenta uma revisão de alguns aspectos históricos, epistemológicos e etimológicos associados à construção das noções de análise, método e, principalmente, disciplina. Busca uma definição da disciplinaridade e correlatos (multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, metadisciplinaridade e transdisciplinaridade) e sua aplicação no campo da Saúde Coletiva.

Sobre o termo “disciplinaridade” o autor observa que a ciência ocidental se desenvolve com base na noção de *especialidade*. Traz como exemplos o ideal renascentista do sábio-artista-cientista (como Da Vinci) e o movimento do enciclopedismo exercido pelo talento múltiplo dos cientistas pioneiros (que eram ao mesmo tempo físicos, médicos, filósofos, entre outras especialidades), que estavam,

---

<sup>11</sup> Revista MultiCiência

de certa forma, à margem da história da ciência normal. A Academia produzia campos disciplinares cada vez mais delimitados, como se fossem demarcados e apropriados por seus desbravadores.

Para Almeida Filho (1997, p. 9):

[...] na arena científica, mais e mais se valorizava a especialização, tanto no sentido de criação de novas disciplinas científicas quanto na direção de subdivisões internas nos próprios campos disciplinares; no campo das práticas sociais, novas profissões eram criadas; no âmbito da reprodução ampliada, um novo sistema de ensino e formação estruturava-se com base nesta estratégia “minimalista” de recomposição histórica da ciência e da técnica. Podemos em princípio designar esta estratégia de organização histórico-institucional da ciência, baseada na fragmentação do objeto e numa crescente especialização do sujeito científico, como a disciplinaridade.

Ao analisar os correlatos da disciplinaridade, (em suas facetas multi, e interdisciplinar) refere-se à interdisciplinaridade como “estrutural e recíproca, proporcionando um enriquecimento mútuo, tendendo a horizontalização das relações de poder entre os campos implicados” (1997, p. 12), implicando em uma axiomática comum a um grupo de disciplinas que estão conectadas e cujas relações se definem a partir de um nível hierárquico superior, que é ocupado por uma delas, sendo que a multidisciplinaridade vem a ser entendida como um conjunto de disciplinas que tratam de uma determinada questão, problema ou assunto, sem que os profissionais implicados estabeleçam entre si relações efetivas no campo técnico ou científico, ou como nos aponta Veiga-Neto (1997, p.3), “não conversam entre si”.

Considerando a transdisciplinaridade, Isac Nikos Iribarry (2003), apresenta algumas aproximações conceituais e práticas para o termo disciplina e suas derivações, estabelecendo diferenças e conseqüências para o estabelecimento de relações entre diferentes disciplinas. Baseando-se principalmente nos estudos de Japiassu (1976), e Nicolescu (1999) os princípios apresentados pelo autor estão organizados a partir do trabalho em equipe, da geração de novos dispositivos, da familiarização dos profissionais com cada área diferente da sua, da legibilidade e compartilhamento dos discursos e da tomada de decisão horizontal. No que diz



respeito à inclusão dos *novos aprendentes*<sup>12</sup> nas classes comuns do ensino regular, o autor afirma se tratar de “um compromisso ético entre aqueles que propuseram a experiência de inclusão e aqueles que devem experimentá-la no cotidiano difícil de uma sala de aula” (p.75) e que tal assistência precisa congrega saberes de diferentes áreas, tais como a Medicina, o Serviço Social, a Psicologia, pois “somente assim, o ensinante poderá mostrar seu conhecimento e saber sobre uma realidade que lhe serve de palco há muito tempo, onde sua experiência tem algo a comunicar”. (p.75)

Estes são apenas alguns exemplos, e vários autores de renome que pesquisam esta temática poderiam ser citados. Não pretendo, no entanto, discutir a veracidade dos termos aqui colocados, ou posicionar-me contra o trabalho das equipes disciplinares. Também não ignoro o fato de que os sujeitos da Educação Especial apresentam uma materialidade física que necessita de diferentes olhares na escola ou fora dela. O meu interesse até aqui foi procurar pelos efeitos de verdade produzidos a partir desses discursos no contexto da escola quando, de certa forma, condicionam o sucesso da inclusão escolar ao conhecimento especializado, no recorte da Educação Especial e do discurso clínico.

Analisando os resultados do que denomina *movimento interdisciplinar* no contexto pedagógico brasileiro a partir da década de 70, VEIGA-NETO (1997, p.4) nos convoca a refletir sobre algumas questões que têm dificultado o sucesso deste empreendimento:

[...] a disciplinaridade é a maneira pela qual não só o conhecimento se organizou como, ainda e principalmente, organizou o próprio mundo contemporâneo. As formas como funcionam os poderes modernos, bem como as relações entre poder e saber (a ponto de criar uma inseparabilidade poder-saber), têm implicadas, em si, um saber que se fez necessariamente disciplinar.

Silvio Gallo (2004) aponta que a base da educação da Modernidade assenta-se num currículo disciplinar. Já na Antiguidade grega e romana se evidenciam diferentes conjuntos de saberes que o compunham, tais como as artes e as ciências.

---

<sup>12</sup> Termo utilizado pelo autor quando se refere aos alunos em situação de inclusão escolar. Grifo meu.

As alterações nessas áreas, que podem ser denominadas disciplinas, culminaram na organização do currículo na Idade Média, compondo o *trivium* (gramática, retórica e filosofia) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). Esta organização foi possível desta forma mediante a noção de que o mundo e a realidade constituem uma totalidade; assim, os saberes devem ser divididos em áreas, em “aspectos distintos, que devem ser estudados, aprendidos e articulados, numa visão enciclopédica”. (GALLO, 2004, p.39). Portanto, com este entendimento de totalidade do mundo e da realidade, o processo educativo implicaria na perda da totalidade da ignorância para, por meio da análise das partes, possibilitar o conhecimento e novamente retornar à totalidade; desta vez sob a forma de sabedoria.

Segundo o autor, neste movimento moderno de disciplinarização e especialização dos saberes na busca do conhecimento vão se criando diferentes ciências, resultando na proliferação de novos saberes. No entanto, esse processo não contempla mais o conhecimento necessário para todo o avanço tecnológico e científico que se tem evidenciado, criando as condições de possibilidade para os movimentos que buscam pelo retorno da comunicação e o livre trânsito entre as disciplinas, tais como as propostas interdisciplinares e multidisciplinares, mais evidentes em campos complexos como a Educação e a Ecologia.

Ao relacionar as possibilidades e impossibilidades deste empreendimento, Gallo (2004), amparado nos estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, propõe uma visão não disciplinar para a filosofia do currículo. Ao apresentá-lo sob a metáfora do rizoma, busca uma relação com a “Árvore do Conhecimento” de Descartes, cuja ramificação pode ser comparada ao nosso currículo. Citando Gallo (2004, p. 44-45):

Com a imagem da árvore, ficamos na compartimentalização: os galhos vão se ramificando e se especializando cada vez mais, perdendo contato, pois cada ramo autonomiza-se em relação aos demais, embora permaneçam todos parte da mesma árvore. Mas a comunicação entre os ramos de uma árvore fica dificultada, assim como fica dificultada e, quem sabe, impossibilitada, a comunicação entre as disciplinas num currículo escolar.

A imagem do rizoma, como bulbo e não galho, “é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar o apelo à identidade” (GALLO, 2004, p. 45). Um currículo *rizomático* possibilitaria então, uma transversalidade, uma “produção de saberes e uma circulação por entre eles que se faz de forma livre, não hierárquica, caótica”.

Situando essas questões no contexto dessa pesquisa, podem-se observar diferentes saberes operando nas equipes: da Medicina, da Educação, da Psicologia, do Serviço Social. Estes saberes se articulam para decifrar o aluno com dificuldades de aprendizagem, com “necessidades especiais”, o multirrepetente, e todo aquele que não consegue apropriar-se dos saberes exigidos pela escola. Este aluno se sujeita a estes saberes em dois momentos: um antes de ser encaminhado (saber da professora) e outro depois que é encaminhado (saber dos especialistas).

Auxiliar o aluno, a escola e o professor no diagnóstico, auxiliando no desenvolvimento de metodologias com crianças e adolescentes que apresentam necessidades especiais, que coincide com a multirrepetência, problemas de socialização e de aprendizagem na rede municipal de ensino.

**Quadro 5: A equipe desenvolvendo metodologias de ensino. RA, 1987.**

Preparar professores para identificar o alunado com problema e, a partir deste momento, dar-lhe condições de alcançar o desenvolvimento pleno de seu potencial vindo a integrar-se em sua família, escola e comunidade.

**Quadro 6: A instrumentalização dos professores. RA, 1984.**

Como posso evidenciar nestes excertos, os professores, que parecem necessitar de uma preparação para identificar os alunos **com problema** necessitam de outros saberes sobre estes sujeitos, visto que os mesmos não conseguem enquadrar-se em um modelo que segue uma suposta normalidade. Desta forma, é preciso que se produzam saberes “específicos” que ancorem as suas práticas, saberes estes que se filiam à prática clínica.

Prestar assessoramento ao professor de classe na **observação do aluno-problema**. Auxiliar o professor na organização das **informações** sobre o aluno. Auxiliar na **reflexão e compreensão da situação conflitante**.

**Quadro 7: O auxílio ao professor. RA, 1987.**

É fundamental avançarmos em dispositivos que oportunizem o **encontro entre saúde e educação** de maneira a **auxiliar no trabalho de inclusão de alunos** que, muitas vezes, entram num ciclo de exclusão do processo de aprendizagem e de socialização. A sistematização da **avaliação** bem como o **registro e estudo** da mesma poderá ser um material auxiliar na busca de maior parceria entre as instituições que trabalham com **educação e saúde**, buscando a **formação integral da criança e do adolescente**.

**Quadro 8: A articulação entre a área da Saúde e Educação. RA, 2001.**

Atualização de Professores – Reforço Permanente no Plano Científico e Pedagógico:

(...) Foi um trabalho positivo, pois sedimentou as bases que as professoras já traziam de seus cursos de habilitação, elevando o nível de conhecimento de cada uma, tornando o professor mais consciente de sua tarefa educativa, pois aprendeu a **conhecer** melhor o seu aluno, atender as suas **especificidades**, aprimorou a **relação pais-professor-aluno** e envolvendo-se, profissionalmente, na proposta de Educação Especial.

(...) A orientação aos professores era realizada mensalmente, com **estudo de casos, orientação de manejo, integração com técnicos, encaminhamento de casos e outros serviços**, bem como era oferecida bibliografia especializada para o tipo de **clientela atendida em classe especial e sala de recursos**.

**Quadro 9: A necessidade de instrumentalizar os professores. RA, 1994.**

No que se refere ao aluno da Educação Especial, posso perceber que a Pedagogia necessita de novas exigências; uma pedagogia ainda não inventada ou ainda não inscrita nas instituições escolares. Ao buscar cada vez mais por outros especialistas para comporem uma metodologia de ensino para este aluno, o pedagogo e o professor se deparam com profissionais que também não sabem encaminhar estas situações, visto que as questões que envolvem a aprendizagem não configuram o seu campo profissional. Na impossibilidade de produzir saberes específicos sobre estes alunos, os professores buscam pelos especialistas; que no contexto desta pesquisa estão fortemente aliados a um saber clínico, como posso evidenciar através da linha de tempo a qual dei visibilidade neste estudo.

Estes saberes tornam-se cada vez mais necessários a partir do discurso da inclusão escolar, pois ao docente é confiada a tarefa de educar este aluno que parece necessitar de práticas que envolvem saberes específicos. Desta forma, me filio a Lopes (2004, p. 11) para argumentar que o docente desta escola que tem como meta incluir a todos, “não se encontra preparado para desempenhar a difícil

tarefa a ele confiada”, pois, na falta de conhecimentos que qualifiquem seu papel de professor, bem como, de saberes sobre estes alunos, sente-se incapacitado para desenvolver pedagogias que se voltem para o processo de “normalização” destes sujeitos escolares. A escola concebida sob uma perspectiva moderna, encontra dificuldades na construção do conhecimento daqueles que se desviam de um padrão implícito de normalidade. Assim, a materialidade física dos alunos tem se apresentado como um desafio ao professor, que, a partir de leis, diretrizes e outras normativas, precisa compreender o sistema regular de ensino como o único espaço legitimado para estes alunos. Desta forma, a necessidade do saber clínico, como posso ver enunciado no quadro abaixo, vem se instituindo como uma possibilidade de intervenção pedagógica, ao afirmar que há fatores que *fogem do alcance da escola*.

Neste sentido é que a perspectiva de uma avaliação realizada por uma equipe multiprofissional, no âmbito da rede municipal de educação, justifica-se como forma de ampliar as possibilidades de intervenção da escola para os alunos e, também para a busca de outras intervenções no âmbito da clínica **que foge ao alcance da escola**.

**Quadro 10: Justificativa da equipe multiprofissional. RA, 2002.**

Para compreender como se constituíram estes saberes, trago na próxima seção, alguns pensadores que inspiraram a construção de pedagogias modernas e que ainda hoje marcam com suas idéias a construção escolar. As concepções educacionais destes pensadores foram apropriadas e interpretadas de acordo com óticas distintas de saber, influenciando fortemente a Pedagogia atual.

### **2.3 OS SABERES QUE OPERAM NO TRABALHO DAS EQUIPES DE ESPECIALISTAS**

Ao final do século XVIII, produziu-se uma luta político-econômica em torno dos saberes até então dispersos em caráter heterogêneo. Com a consolidação do Estado e o desenvolvimento das relações de produção com o impulso da Revolução

Industrial, desencadearam-se processos de anexação e confisco de saberes locais e artesanais por outros mais gerais ou industriais (VARELA, 2002).

Como aponta Foucault, (2002) o Estado intervém direta ou indiretamente através de quatro operações: eliminação dos saberes irreduzíveis, inúteis ou dispendiosos economicamente, normatização dos saberes, hierarquização dos saberes mediante formalização dos saberes mais gerais e formais, e a centralização dos saberes. Essas operações permitem sua seleção e controle, implicando no surgimento de várias práticas, iniciativas e instituições que vão desde *A Enciclopédia* até a criação de instituições acadêmicas e o nascimento de um novo tipo de Universidade controlada pelo Estado. Os saberes, então reduzidos a disciplinas, passam a seguir uma organização e uma lógica específicas, dando lugar ao que na atualidade conhecemos como ciências. A cientificidade desses saberes passa a ser conferida por estas instituições acadêmicas. (VARELA, 2002).

Desta forma, o controle sobre o território do saber passa por mudanças. Esta cientificidade conferida aos saberes exige que os mesmos sejam remetidos a uma lógica específica que permita a sua vinculação a uma disciplina concreta, que os situem na ordem quadriculada e hierarquizada dos saberes legítimos. Desta forma, o controle, ao passar de um nível externo a um nível interior, torna menos visível e coativo o exercício do poder. Para Varela (2002, p. 87), o poder disciplinar joga, portanto, “em dois terrenos, o da produção dos sujeitos e o da produção dos saberes”. Essas tecnologias disciplinares que se aplicam ao corpo permitem a elaboração de saberes sobre os sujeitos, que ao serem devolvidos ao mesmo, acabam constituindo-o como indivíduo. Além disso, ao serem admitidas no campo do saber, essas tecnologias produzem um disciplinamento dos saberes, criando as condições de possibilidade para a formação das ciências. Desta forma, este processo científico influenciou também o campo da Educação. (GALLO, 2001)

A organização e disciplinarização dos saberes que circulam no espaço escolar se configuram através de atravessamentos de práticas diversas constituídas nas constantes mudanças nos diferentes âmbitos das sociedades. A sociedade, inspirada pela industrialização e pelo progresso, investe em fabricar indivíduos que lhes sejam úteis e produtivos. Assim, a escolarização torna-se parte desses interesses,

preocupando-se em formar, desde a tenra idade, sujeitos que, através do trabalho, contribuam para o sucesso econômico e político. Este conjunto de acontecimentos que se confirmavam na sociedade do século XIX tornou possível o aparecimento de projetos educacionais que visavam o disciplinamento e a ordem, o que contribuiu para o surgimento do projeto pedagógico moderno. Este projeto pedagógico destaca a escola como elemento de acompanhamento, mediação e subsídio ao desenvolvimento da natureza educável do indivíduo, possibilitando a sua humanização através da educação. (ARNOLD, 2006).

Com essa nova conformação da sociedade ocidental, fazia-se necessário escolarizar as crianças da classe popular, visto que a Revolução Industrial produzia uma nova ordem para a sociedade em princípios do século XX, baseada na produção, na preocupação com a economia, acréscimo e manutenção da riqueza, baseada no contrato social no qual o controle era agora estabelecido através de uma individualização cada vez mais acentuada. (ALVAREZ-URIA e VARELA, 1992). Assim, saberes sobre a infância passam a ser tecidos. Autores preocupados com a formação humana são retomados, tais como Comenius, que com sua obra *Didactica Magna* exerce grande influência na Pedagogia moderna. Nesta obra, este filósofo não apresenta uma delimitação para a infância; esta aparece introduzida no discurso mais como um elemento dentro das preocupações gerais por encontrar a ordem no funcionamento da instituição escolar.

A educação, para Comenius, não considerava categorias pedagógicas, mas sim, filosóficas, situando-se “no contexto dos atributos gerais de qualquer elemento incipiente, inscrito na ordem geral da natureza”. (NARODOWSKI, 2002. p.112). O processo de pedagogização da infância só começa a instituir-se pelos fins do século XVII e mais especificamente no século XVIII. A compreensão de que infância e fase adulta pertencem a fases distintas possibilita que este novo campo – a infância – seja estudado, estabelecendo-se como uma das condições para a atuação da Pedagogia.

A partir de Comenius, passam a se estabelecer laços entre a família e a escola, provocando uma especialização cada vez maior a favor do conhecimento sobre as crianças e jovens. Neste terreno fértil, surgem os especialistas em

desenvolvimento humano. A possibilidade de ensinar “tudo a todos” passa a responsabilizar a escola pela educação integral e sem restrições da criança, criando as condições de possibilidade para o saber especializado. Desta forma, os especialistas introduzem-se no terreno educacional para, de certa forma, mapear aqueles que não aprendem.

Rousseau, ao apresentar sua obra *Emílio*, preconiza uma das principais características que se conformam à Pedagogia Moderna quando propõe a distribuição da aprendizagem conforme as idades, o que já era uma prerrogativa na Ordem Jesuítica, por motivos que consideravam a moral e a disciplina. Este filósofo, ao colocar a criança no centro da sua teorização, opôs-se a todas as idéias correntes em matéria educativa na época. Para Rousseau, a educação deve ocorrer de modo “natural”, longe das influências corruptoras do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que “orienta o processo formativo do menino para finalidades que reflitam as exigências da própria natureza”. (CAMBI, 1999, p. 346).

Lunardi (2003, p. 84) aponta que essa inocência atribuída à criança pode ser percebida até os tempos atuais a partir do momento em que se passou a descrever e a produzir as características que são consideradas como os elementos típicos dos sujeitos infantis, possibilitando uma noção de sujeito “único e singular que está no centro dos processos sociais, uma pessoa que vai alcançar a maturidade através da razão, mas que necessita da educação para que tal processo alcance a direção desejada”. Este sujeito incompleto precisa da educação para sair do estado de selvageria. A noção de dependência da criança em relação ao adulto, e a educabilidade de sua natureza concebidas por Rousseau passa a se constituir como um importante discurso da Educação Moderna. Ao caracterizar o caráter educável do indivíduo, preconiza tempos e condutas próprias para cada idade, demarcando “rituais de passagem” para a vida adulta e considerando o ato de ensinar como uma forma de libertar a criança do adulto. A descrição de comportamentos e condutas próprias a cada idade, fazem da sua obra *Emílio* um modelo para a Pedagogia Moderna.

Esta invenção do espaço escolar como um templo dedicado à transmissão de conhecimentos e produção de modelos comportamentais possibilitou a formação de



profissionais dedicados a adquirir um conjunto de saberes que pudessem resultar na eficácia da ação educativa, criando as condições para a atuação da pedagogia e seus especialistas (ALVAREZ-URIA e VARELA, 1991).

A obrigatoriedade escolar fortalece estas noções, possibilitando a categorização da infância em infância delinqüente e infância anormal. A criança delinqüente é aquela que é indisciplinada e que não cumpre com a obrigatoriedade escolar. À infância anormal correspondem aquelas crianças que, apesar de freqüentarem a escola, não conseguem aprender, bem como, assimilar as regras das instituições escolares. (ALVAREZ-URIA e VARELA, 1991). A definição de categorias de adaptação no interior das instituições escolares pelos saberes médicos possibilita que outros espaços e novas pedagogias se constituam, criando espaços de observação e produção de saberes. Essa pedagogia vigia, controla e fala sobre os indivíduos, produzindo novos saberes, constituindo cada aluno em sujeito particular, dotado de uma natureza específica. Desta forma é possível naturalizar comportamentos, conhecimentos e verdades sobre cada indivíduo, possibilitando que se tracem parâmetros de normalidade. (VARELA, 2002). Assim podemos entender que o espaço escolar transforma-se em um espaço de circulação de saberes que serão utilizados como uma forma de disciplinamento e normalização. Conduzir os sujeitos para discipliná-los, educá-los, ensinar-lhes os conhecimentos científicos necessários para "melhor" viver em sociedade constitui-se na proposta das instituições escolares.

Segundo Arnold (2006, p. 73)

A inscrição da cientificidade na educação abre a possibilidade de produção de condições para o surgimento do discurso de que todos, sem exceção, podem ser educados. Colocando essa narrativa no contexto da educação que busca a normalização, apoiada pelos ideais iluministas enaltecidos pela Revolução Francesa, que oferecia "educação laica gratuita para todos", vê-se a instauração das condições que possibilitam o aparecimento da necessidade da escola.

Ao considerarem o ambiente familiar do proletariado como um "local não saudável", as autoridades governamentais e os médicos-higienistas do século XVIII possibilitam o aparecimento de diferentes instâncias institucionalizadas, tais como a escola, os manicômios, as prisões e os quartéis com o objetivo de controlar a ordem

social. No entanto, essa organização dos espaços considerará a posição social dos educandos, influenciando os seus modos de organização considerando o objetivo da formação dos mesmos. Assim, os colégios dos jesuítas servirão aos filhos da nobreza que requeriam um enclausuramento total enquanto os filhos dos trabalhadores, os órfãos, os pobres e desamparados “serão seqüestrados para o isolamento, onde o que interessa é o disciplinamento e nem tanto o saber transmitido”. (ARNOLD, 2006, p. 74.) Assim, a escola passa a se constituir como um espaço de normalização para cuidar da infância proletária.

Arnold (2006), ao apontar alguns marcadores para a invenção da escola, analisa a educação oferecida nesses espaços de enclausuramento como espaços de controle e organização dos saberes transmitidos, por nível e dificuldade crescente. O critério estabelecido era de caráter moral, imbuídos nos discursos dos moralistas, reformuladores e ideólogos sociais. Assim, os sujeitos passam “a ser governados por uma nova concepção e organização do tempo e do espaço, atributos que proporcionam a forma e as condições de relacionamento dos indivíduos entre si e destes com os outros”. (ARNOLD, 2006. p. 75).

A formulação de saberes sobre a infância, (bem como a sua captura pelo espaço escolar), possibilitaram que os olhares se voltassem às questões que envolviam o ensino e a aprendizagem, mas, principalmente, aos fatores que impediam que os alunos aprendessem.

Aqui destaco a influência de Piaget, que em seus estudos preconizava o desenvolvimento infantil por etapas, gradual e progressivamente para todos os sujeitos. Essa psicologia do desenvolvimento centrada na criança contribuiu para que na escola, as crianças fossem submetidas a práticas que as classificavam por suas condições cognitivas. A concepção de que o desenvolvimento e a aprendizagem se dão por etapas evolutivas sugere medidas de comparabilidade entre os sujeitos, permitindo, portanto a classificação entre aprendentes e não aprendentes. Para Walkerdine (1998), esses conhecimentos psicológicos estão implicados “na produção de formas de sociabilidade e nos aparatos e práticas de administração e normalização”. Encontram, desta forma, um terreno profícuo na escola.

Ao aliar-se a outros saberes tais como a Medicina, a Psicologia e a Psiquiatria, a Pedagogia vai aos poucos constituindo seu status de cientificidade, passando a se preocupar com a prescrição de etapas, períodos e características do desenvolvimento infantil. Para possibilitar a vigilância, a individualização e o controle, ganham força as pedagogias disciplinares, que adaptaram-se ao sistema de educação exigido pela sociedade da época. Portanto, aquelas crianças não consideradas “civilizadas” foram designadas por especialistas da área da Medicina como “insolentes, indisciplinadas, inquietas, faladoras, turbulentas, imorais e atrasadas”, e consideradas como anormais. (VARELA, 2002, p. 89).

Mas afinal, quem é o aluno que não aprende? Por que ele não aprende?

Estas perguntas, que elenco propositalmente e que trago a partir da minha prática profissional, demonstram uma “vontade de saber a verdade”, sobre os alunos (as) em posição de não aprendizagem. Na tentativa de compreender o sujeito em sua integralidade, eles passam a ser o centro desta problemática que vem sendo anunciada como “necessidade educacional especial”.

Veiga-Neto (2000, p.50) nos aponta que uma das metanarrativas que mais marcaram o pensamento pedagógico moderno é aquela que se refere a um sujeito transcendental e que ocupa o centro das práticas educacionais e das análises que se fazem sobre essas práticas.

O sujeito compreendido pelas nossas convicções modernas como um ser essencialmente único, em uma unidade indivisível, diferenciado de qualquer outro tem as suas raízes já na Antiguidade, resultando disso a concepção de que ele pode ser visto como “uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais; mas, dado que a sua racionalidade não estaria completada, faz-se necessário um processo pedagógico que o tire da minoridade e o transforme num dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história”. (VEIGA-NETO, 2000, p.50)

Esta idéia de incompletude do sujeito abre um leque de possibilidades para a classificação, a comparação e a sujeição à norma, bem como, à idéia de correção e disciplinamento tão pregadas pela escola moderna. Nesta concepção, o disciplinamento dos corpos infantis é necessário para que “no futuro” se tornem cidadãos civilizados.

Analisando a escola atualmente, pode-se perceber que outras exigências estão sendo colocadas, tais como a LDB vigente que prevê a inclusão de todos na escola e a presença de especialistas de distintas áreas para dar suporte a ela no que diz respeito ao manejo e disciplinamento dos alunos. A preocupação com as famílias, principalmente aquelas que não estão em conjugação com a escola, também tem sido um fator que exige da escola novas formas de atuação, como posso evidenciar no excerto abaixo:

Propiciar aos educadores novas formas de lidar com a agressividade dentro da escola, bem como alertar os pais sobre o papel fundamental da família na prevenção de distúrbios de conduta (...).

**Quadro 11: A necessidade de novos movimentos pedagógicos. RA, 1991.**

Conscientizar as famílias da importância de acompanhar o desenvolvimento físico, mental e social das crianças, divulgando os meios adequados de prevenção e profilaxia.

**Quadro 12: A conscientização das famílias, RA, 1994.**

Observam-se também casos incompletos denominados assim quando a avaliação não é finalizada por ausência do responsável na entrevista de orientação. Tais casos são chamados por três vezes consecutivas, quando então ficam suspensos, aguardando-se a procura espontânea da família em busca dos dados de avaliação.

**Quadro 13: O desinteresse das famílias pela educação. RA, 1990.**

Qualificação do relacionamento familiar, visando o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança.

Fortalecimento do vínculo família x escola, com maior investimento da família na aprendizagem.

Construção da co-responsabilidade família x escola no processo de desenvolvimento emocional e cognitivo da criança.

Maior integração entre família x escola x Secretaria de Educação objetivando o sucesso escolar.

**Quadro 14: A necessidade da parceria com as famílias. RA, 1999.**

A idéia de inclusão tomada pelo viés da possibilidade de incluir a todos no mesmo espaço, sem restrições e de forma pouco problematizada, passa a

responsabilizar a escola pelo sucesso ou fracasso dos seus alunos, instituindo a noção de incompetência. Alojada nesta lógica, a escola vem buscando por saberes cada vez mais especializados e fragmentados que se autorizem a falar sobre o aluno em posição de não aprendizagem. A necessidade de saber quais são os “verdadeiros” motivos do fracasso escolar e da impossibilidade de se ensinar tudo a todos, como preconizava Comenius, dão voz a diversas teorias e formulações, sendo que estas ainda compreendem o sujeito pela sua deficiência, apagando para o mesmo, outras possibilidades de ser e estar no espaço da escola.

Atravessados por estes discursos, os profissionais da educação vêm buscando por uma série de aparatos para cercar este aluno de saberes e mecanismos que possam falar por ele e significar o seu espaço de convivência na tentativa de torná-lo legível. Esse movimento abre um espaço para os especialistas, que passam a ser cada vez mais convocados pela maquinaria escolar.

### **2.3.1 Os especialistas a serviço da maquinaria escolar: os saberes clínicos e pedagógicos**

No conjunto de relatórios analisados, percebe-se a configuração de campos de saber que vêm sendo produzidos pelos discursos de profissionais que, ao classificarem e medirem os níveis de aprendizagem dos alunos, bem como, prescreverem encaminhamentos e propostas pedagógicas aos professores, vêm conformando um determinado tipo de subjetividade aos mesmos. Aqui podemos inscrever os discursos de psicólogos, fisioterapeutas, médicos, de orientadores educacionais, psicopedagogos e outros que têm sido legitimados como autoridades pela sua capacidade de compreender os aspectos biológicos, emocionais, de ordem cognitiva, psicomotora e psíquica destes sujeitos, aconselhando professores e famílias sobre como agir com eles. Este aconselhamento especializado não se restringe ao âmbito da educação especial, mas aqui faço um recorte para considerar apenas o contexto desta pesquisa.

(...) Como equipe **interdisciplinar**, para o estabelecimento da ponte entre **referencial médico, psicossocial** e a **proposta pedagógica**, continuamos com o pedido da contratação de **psicólogos e neurologista**, visto contarmos somente para 1991 com 2 psicólogos e nenhum neurologista, prejudicando **o andamento e acompanhamento ao estudo de casos, o controle medicamentoso** e o **acompanhamento neurológico específico**. (...) Temos a esclarecer aqui, que a prioridade maior é dada às séries iniciais (1ª série, pré-escola e classe especial), porém, professores das demais séries, também necessitaram de **aconselhamento e apoio e, para tanto, muitas vezes necessitaram aguardar muito tempo para serem chamadas**". (...) Para o próximo ano, teremos que aprofundar uma unidade de ação com a pré-escola, para que haja, através do Grupo de Supervisão, um acompanhamento aos clientes-problema<sup>13</sup> e, sempre que necessário, o encaminhamento ao Centro de Avaliação, Diagnóstico e Orientação Educacional para uma orientação mais profunda e/ou avaliação psico-neurológica".

**Quadro 15: O pedido de profissionais da área da saúde. RA, 1990.**

A necessidade de se estabelecer uma ponte **entre referencial médico, psicossocial e a proposta pedagógica** através da contratação de mais profissionais da área da saúde, enuncia que os saberes da área clínica vêm sendo cada vez mais requisitados pela escola.

A solicitação de **aconselhamento e apoio** de psicólogos e neurologistas por parte dos professores, bem como a necessidade da articulação entre os saberes da Medicina e da área psi com a **proposta pedagógica**, de certa forma, enunciam a Pedagogia como um conjunto de práticas marcadas, neste contexto, por fortes concepções clínicas.

A **orientação** aos professores realizada pelos **psicólogos** ocorreu no momento do encaminhamento de alunos para avaliação e/ou na devolução das avaliações dos mesmos. Compareceram 65 professores, quando os psicólogos tentam dar a esta atividade um caráter **preventivo e curativo** (...).

A **indicação terapêutica** aos casos foram para **classe especial, avaliação neurológica, psicoterapia, reeducação psicomotora, escola especial, fisioterapia, oftalmologia e fonoaudiologia** (...).

**Quadro 16: Ações da equipe. RA, 1990.**

Os **psicólogos** desenvolveram atividades a nível de psicodiagnóstico, **entrevista com professores**, orientação a pais, participação em reuniões de estudo, **reuniões com professores da pré-escola** e, **acompanhamento de alunos em sala de aula**, quando necessário.

**Quadro 17: Ações da equipe. RA, 1990.**

<sup>13</sup> Substitui o termo "educando-problema".

Nos dois quadros acima, percebo uma entrada da área psi em ações que caberiam ao pedagogo da equipe, tais como a orientação e entrevista com professores e o acompanhamento de alunos na sala de aula. Ao delegar à psicologia este papel, criam-se as condições para que estas práticas tenham um caráter *preventivo e curativo*, bem como a concepção de que as classes especiais tenham um caráter *terapêutico* e não pedagógico.

(...) Na **instrumentalização** dos professores e no **apoio à Supervisão de Classe Especial**, contamos com a orientação da **fonoaudióloga** (...) que acompanhou o trabalho desenvolvido nas Classes Especiais, através de relatos e troca de experiências, **oferecendo sugestões e mostrando novos caminhos** a serem seguidos, na busca de um **aperfeiçoamento do nosso trabalho**.

**Quadro 18: A assessoria às equipes. RA, 1992.**

Como posso enunciar no quadro 18, a necessidade de saberes cada vez mais especializados operando sobre esse sujeito posiciona também os especialistas, que ao necessitarem de **sugestões, novos caminhos**, apontam para a necessidade de articularem-se com outros especialistas (também da clínica) para decifrá-lo.

Estes discursos, constituídos historicamente, juntam-se num plano comum para conferir aos alunos uma “individualidade”. Lunardi (2003, p. 55) argumenta que estes saberes científicos são produzidos por uma determinada “expertise”.

Trata-se de saberes construídos por diferentes “experts” que se servem de uma infinita gama de dados coletados e registrados e que produzem o sujeito da Educação Especial.

No que diz respeito ao contexto desta pesquisa, pode-se perceber que este sujeito vem sendo narrado por um discurso clínico, que em seus atravessamentos, conduz as escolas em sua ação pedagógica.

Avaliação **psicopedagógica** foi realizada com alunos das 1<sup>as</sup> séries da rede municipal de ensino, com o objetivo de selecionar o alunado para as classes especiais – ano letivo 1989. **Estudos dos casos, elaboração de laudos individuais**, devolução às escolas com a devida orientação (...).

**Quadro 19: Ações da equipe. RA, 1988.**

**A orientação aos professores** foi realizada mensalmente, com **estudo de casos, orientação de manejo, encaminhamento de casos.**

**Quadro 20: Ações da equipe. RA, 1996.**

A necessidade de decifrar este sujeito por sua materialidade física tem sido recorrente nos relatórios analisados, como posso evidenciar nos excertos que trago para análise:

Diagnóstico	Número de casos	%
D.M. Severa	6	3,04
D.M. Moderada	21	10,66
D.M Leve	51	25,88
Distúrbio neurológico (1)	51	25,88
Distúrbio sócio-afetivo (2)	79	40,10
Distúrbio psicomotor	15	7,61
Distúrbio da fala	14	7,11
Deficiência auditiva	04	2,03
Deficiência visual	02	1,01
Falha pedagógica (3)	22	11,16



- 1: Inclui: Disfunção cerebral mínima, **deficiência mental, dismaturidade psiconeurológica, distúrbios perceptognósticos, paralisia cerebral.**
2. Incluir: baixo nível sócio-econômico e cultural; ambiente hipoestimulante, **quadros de ansiedade, neuróticos, distúrbios de conduta (predominando agressividade e negativismo); personalidade pré-delinqüencial.**
3. inclui: **distúrbio de aprendizagem pelo manejo da professora tanto a nível de conduta quanto ao nível de método.**

**Quadro 21: Resultados de psicodiagnóstico. RA, 1987.**

O saber clínico aparece sob a forma de nomear os alunos pelos seus quadros de ansiedade, seus distúrbios de conduta, sua agressividade, seu negativismo, suas neuroses e outros aspectos destacados no excerto acima e que foram recorrentes no material analisado. A falta de manejo da professora no que diz respeito à metodologia e conduta adequadas, aponta que novos saberes pedagógicos não estão sendo produzidos para trabalhar com estes alunos. Desta forma, os especialistas procuram maneiras para instrumentalizar os professores através de marcas, principalmente, da psicologia - campo autorizado a definir o desenvolvimento da criança - e da neurologia, que orienta os professores no que se refere a causas de fundo orgânico, o que legitima estes saberes como referência para guiar o professor na atuação com este aluno. Assim, a importância conferida aos detalhes patológicos e à materialidade física e psíquica entre outras que podem ser associadas às denominadas "necessidades educacionais especiais" isenta o professor, de certa forma, do seu compromisso com a construção do conhecimento. Ao dedicar-se a compreender o seu aluno pelas suas etapas de desenvolvimento, seus aspectos psíquicos, seus distúrbios emocionais, neurológicos, entre tantos outros, a estrutura escolar coloca os especialistas a seu serviço, abrindo uma lacuna importante no que se refere à ação pedagógica e a proposta de novas metodologias para encaminhar a aprendizagem destes sujeitos.

Ultimamente tem se percebido uma forte influência da área psi no discurso educacional. Como tenho procurado mostrar, as diretrizes, parâmetros curriculares nacionais e outros registros normativos, têm sido fortemente influenciadas por uma concepção psicológica da criança, ou uma "pedagogia centrada na criança".

Ao analisar alguns movimentos “psi” recorrentes nos últimos anos na educação mundial, Silva (1998, p. 7) aponta que essas “pedagogias psi” parecem dominar a teoria e práticas educacionais “adotando como orientação principal o construtivismo psicológico ou pedagógico, sob seus vários nomes ou versões”.

Para Walkerdine (1998), esses conhecimentos psicológicos têm uma eficácia produtiva “na medida em que estão implicados na produção de formas de sociabilidade e nos aparatos e práticas de administração e normalização” (p. 144) e estão fundamentadas num conjunto de verdades historicamente específicas. Buscando por uma relação com a prática pedagógica, a autora afirma que:

Disciplinas particulares, regimes de verdade, corpos de conhecimento, tornam possível tanto aquilo que pode ser dito quanto aquilo que pode ser feito, tanto o objeto da ciência quanto o objeto das práticas pedagógicas. As práticas pedagógicas, pois, estão totalmente saturadas com a noção de uma seqüência normalizada de desenvolvimento da criança, de forma que aquelas práticas ajudam a produzir a criança como o objeto de seu olhar (p. 145).

Tomando como referência a minha experiência profissional, percebo que essa prática tem, de certa forma, se naturalizado na escola. A ação pedagógica alia-se fortemente à clínica, produzindo os especialistas que necessitam de saberes (também pedagógicos) para que possam remeter à escola um parecer, um encaminhamento.

(...) Pretendemos ampliar ainda mais o papel do **psicólogo** passando de uma Psicologia Clínica centrada no **psicodiagnóstico** para uma **Psicologia escolar** com enfoque na **situação educacional**. Entretanto, tal proposta só será viável se tivermos mais profissionais contratados, pois o mínimo necessário são 8 (oito) **psicólogos** para trabalharmos por zoneamento nas escolas.

**Quadro 22: A necessidade da área psi. RA, 1987**

(...) Para o próximo ano, teremos que aprofundar uma unidade de ação com a pré-escola, para que haja, através do Grupo de Supervisão, um acompanhamento aos **clientes-problema** e, sempre que necessário, o encaminhamento ao Centro de Atendimento Diagnóstico e Orientação... para uma orientação mais profunda e/ou avaliação **psico-neurológica**”.

**Quadro 23: Preocupações da equipe. RA, 1990.**

Pode-se perceber através desses excertos, que saberes clínicos, tais como os psicológicos e psicopedagógicos, contribuem para produzir um determinado perfil de sujeito, e este, ao ser relatado, através de laudos individuais, ficará preso à “materialidade física do seu corpo”. (FABRIS, LOPES, 2004, p.6). Estes encaminhamentos, ao referirem-se aos sujeitos da educação especial, contribuem para construir pedagogias que têm por objetivo conhecê-los, decifrá-los e normalizá-los para que possam ocupar um lugar “junto com os outros” na escola.

Ao analisar a história médica, que traz consigo o discurso clínico, David Armstrong (1998) a entende como um mecanismo através do qual o corpo dos pacientes se torna um corpo de conhecimento, seja ele biológico, ou mais recentemente, experimental. Citando este autor (1998, p.19):

Depois do advento do hospital, o domínio médico assegurou o nascimento de uma medicina baseada em lesões patológicas que eram inacessíveis ao paciente sem interpretação médica. Mais ainda, essa relação entre médico-paciente e a forma do conhecimento médico não foi só importante na gênese desse último, mas também funcionou para manter essa relação particular.

As mudanças na medicina passam a ser uma faceta de uma revolução cognitiva. A “fabricação de doenças”, assim como os corpos que continham essas doenças eram possíveis por uma série de técnicas conseguidas através de escolas, prisões, ambiente de trabalho e hospitais. Neste processo, a objetivação dos corpos torna-se necessária a fim de permitir a alienação da identidade autônoma do paciente, por sua vez sujeitado a novos mecanismos da prática clínica, que passa a reconhecer os corpos construindo-os à sua própria imagem. Novos conhecimentos urgem novas práticas sociais vinculadas à clínica médica para serem capazes de produzir objetos reais (o corpo).

Deste modo, o estudo dos corpos através de várias técnicas clínicas utilizadas pelos médicos não são meramente símbolos de uma força repressiva, mas sim componentes de uma produtiva linha de montagem através da qual a realidade é criada.

Segundo Armstrong (1998), a maior contribuição dos sociólogos para um entendimento das relações entre o conhecimento e o corpo foi o de mapear as várias transformações que foram feitas para o corpo objetivado durante o século vinte. Essas mudanças tiveram como raiz comum a extensão da vigilância médica que, através do mapeamento dos detalhes corporais dos indivíduos, procurou compreender também os seus processos mentais. A formalização e institucionalização de conhecimentos de espaços psicológicos e sociais - particularmente a psicologia e a sociologia - aproximadamente na virada do século, é evidente e suficiente para o surgimento de novas técnicas para se fazer um corpo legível.

Desta forma, é possível observar que mecanismos de poder disciplinar cercam este corpo, constituindo-o e fabricando-o através de sua sujeição e objetivação, com a finalidade de transformá-lo em um corpo de conhecimento. A identificação de novos saberes sobre o corpo, bem como das práticas de acompanhamento que surgiram para decifrá-lo, coloca-se como um desafio a esta sociedade disciplinar. O conhecimento sobre esses corpos passa a justificar uma vigilância constante da população. A identificação das neuroses como endêmicas na população com a finalidade de vigiar o funcionamento mental populacional; as teorias e práticas acerca do controle da dor nos nascimentos para marcar dados sobre os pacientes; as aproximações humanizadoras da medicina que, enquanto oferecem liberação aos pacientes através da confissão de seus pensamentos e sentimentos obtiveram êxito ao mapear a própria subjetividade, pode ser citados como alguns exemplos desse complexo mecanismo que tem como alvo o controle da população através de mecanismos disciplinares à serviço do mapeamento da anormalidade.

Segundo Skliar (1999), o modelo de escola baseado em ideais iluministas se afirma a partir de combinações binárias já naturalizadas e que têm imbuído em seus discursos a oposição entre normalidade e anormalidade, completude e incompletude, racionalidade e irracionalidade. Para o autor (1999, p.19):

[...] Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem.

Esta idéia de incompletude, falta, incapacidade, infantilidade, inferioridade, entre outros adjetivos conferidos a estes sujeitos, sustenta para a escola a necessidade de conhecimento, de aproximação e reabilitação, possibilitando a entrada do discurso especializado e médico no cenário escolar. Este discurso encontra na escola um terreno fértil, pois traz imbricado em sua prática a idéia de normalização, de vigilância, abrindo um espaço profícuo para os saberes dos especialistas, que se engendram e tornam-se cada vez mais necessários na escola.

É sobre a constituição deste indivíduo normal e anormal e das fronteiras que estabeleceram os limites entre ambos, que sigo discutindo no próximo capítulo.

### 3 TEMPOS, ESPAÇOS E ESTRATÉGIAS PARA A RECUPERAÇÃO DO INDIVÍDUO A CORRIGIR

**As adaptações significativas na temporalidade** referem-se ao **ajuste temporal possível** para que o aluno adquira **conhecimentos e habilidades** que estão ao seu alcance, mas que dependem do **ritmo próprio ou do desenvolvimento** de um repertório anterior que seja indispensável para novas aprendizagens. Desse modo, requerem uma criteriosa **avaliação** do aluno e do contexto escolar e familiar, porque podem resultar em um **prolongamento significativo do tempo e escolarização do aluno**, ou seja, em sua **retenção**. Não caracteriza reprovação, mas parcelamento e seqüenciação de objetivos e conteúdos.<sup>14</sup>

A preocupação com o ajuste do tempo escolar ao tempo de aprendizagem do aluno tem sido um elemento recorrente nos pressupostos legais e diretrizes que consideram a educação especial, pois ambos são, entre outros elementos, “determinantes das condições normais de uma aprendizagem considerada adequada” (FABRIS, LOPES, 2006, p.1). A retenção do aluno que não aprende no mesmo tempo previsto para todos, por apresentar um *ritmo próprio* ou necessitar do *desenvolvimento de um repertório anterior* aponta para a necessidade de recuperação e avaliação do mesmo, por um desajuste entre seu tempo de aprendizagem e o tempo estipulado pela escola.

Assim, a escola submete os alunos a uma média, a um padrão de normalidade que prevê etapas que desconsideram as diferenças entre eles. O tempo escolar passa a ser uma referência para o tempo dos sujeitos, prevendo pouca flexibilidade para aqueles que não aprendem no tempo considerado adequado.

Desta forma, a necessidade de normalizar estes alunos “com necessidades educacionais especiais”, passa a instituir práticas e estratégias para que estes acompanhem o mesmo “ritmo” dos demais.

Pensar no indivíduo moderno como um sujeito é amarrá-lo a posições sociais distintas, que podem ser nomeadas. Desta forma, o amarramos à condição que é inventada para ele. No caso dos sujeitos da educação especial, a condição de não aprendente. Para Fabris e Lopes (2006, p. 5):

---

<sup>14</sup> Parâmetros curriculares nacionais. 1998, p.40. Grifos meus.

Preso à sua consciência e a categorias estipuladas por diferentes especialistas que são chamados para trabalhar com os escolares, o sujeito se assujeita aos saberes que, autorizados dentro de um campo de saber científico, o descrevem e o constituem como alguém problemático e que merece atendimento diferenciado para que possa aprender como a maioria dos alunos aprende- e que, por isso, são chamados de aprendentes.

Ao entender que esse sujeito se constitui a partir do olhar do outro e do seu próprio olhar, é preciso que se suspeite de suas condições “naturais” de desenvolvimento para descentralizá-lo e compreendê-lo “como constituído nas práticas culturais e assujeitado a diferentes práticas sociais”. (FABRIS, LOPES, 2006, p. 6).

Assim, é preciso problematizar as práticas que tornam o sujeito da educação especial um “caso” a ser corrigido e normalizado na escola, para deslocar o olhar para como se constituíram determinados padrões de normalidade. Nesse movimento, o meu objetivo neste capítulo é procurar compreender as condições que possibilitaram a constituição do indivíduo normal/anormal e dos saberes e práticas que estabeleceram a separação (limites) entre ambos. Neste sentido, parti, como se refere Diaz (1996, p. 13),

De uma questão presente, perseguindo-lhe os rastros, procurando elucidar em que condições um acontecimento é possível, escutando a história. Por detrás das coisas não se revela uma essência, mas sim, relações de poder que as possibilitaram.

Tomando por referência *o monstro, o indivíduo a corrigir e o onanista, ou criança masturbadora*, me amparo em Foucault para compreender como essas figuras vão se constituindo não em uma linearidade, mas em diferentes começos que “se interpelam e se confrontam, em diferentes campos de luta” (LOPES, 2003. p. 56), atravessados por relações de poder que não estão ligadas diretamente à forma da lei ou a uma instituição ou contexto em particular, mas que se exercem através da soberania de um grupo sobre outro, atravessando o corpo social.

Entendo que a compreensão dos princípios que identificam a (a) normalidade como um problema, me auxiliam a entender como a estrutura escolar possibilita a

distribuição dos alunos em posição de não aprendizagem sob diferentes espaços com o objetivo de regular uma infância considerada anormal.

### **3.1 A NECESSIDADE DE CORRIGIR E NORMALIZAR**

A pesquisa de Michel Foucault a respeito da constituição do indivíduo anormal toma como referência a ciência médica do final do século XVIII e início do século XIX, mais especificamente os saberes ligados à prática da psiquiatria.

Em "Os Anormais" (2002) Foucault apresenta este tema na *Aula de 8 de janeiro de 1975*, ministrada nos cursos no *Collège de France*, através da leitura de dois relatórios de exame psiquiátrico em matéria penal para analisar, a partir do exame médico-legal, a questão dos anormais.

Tomando como referência o Código Penal francês de 1810 que em seu artigo 63 prevê que "não há crime nem delito, se o indivíduo estiver em estado de demência no momento do ato" (p. 23), Foucault analisa a relação entre o discurso psiquiátrico e judiciário, que, através do exame médico-legal, permite estabelecer "uma demarcação dicotômica entre doença e responsabilidade, entre causalidade patológica e liberdade do sujeito jurídico, entre terapêutica e punição, entre medicina e penalidade, entre hospital e prisão" (p. 40). Desta forma, a entrada do elemento patológico nesse cenário, permite que a criminalidade, nos termos da lei, dê visibilidade ao campo da psiquiatria.

Esta demarcação dicotômica foi substituída por outros mecanismos que foram tratados ao longo do século XIX, evidenciando a aproximação entre "loucura" e "crime". Essa dupla qualificação médica e judiciária organiza, o que se pode chamar de "domínio da perversidade", permitindo o aparecimento de termos ou de "elementos manifestamente caducos, ridículos ou pueris" (p. 41) nos discursos dos peritos, tais como "preguiça", "orgulho", "obstinação", "maldade".

Para Foucault (2002), estes termos tomados em sua puerilidade, têm, no entanto uma função bastante precisa, pois vão servir de "ponte entre as categorias jurídicas, que são definidas pelo próprio Código e que pretendem que só se pode



punir se houver verdadeiramente intenção de causar dano ou dolo, e noções médicas, como as de “imaturidade”, de “debilidade do Eu”, de “não-desenvolvimento do superego”, de “estrutura de caráter”, etc.” (p.41), permitindo a articulação dessas categorias jurídicas com outras menos constituídas no interior de um discurso médico, psiquiátrico, psicopatológico e psicológico. Assim, noções médicas e judiciárias começam a se intercalar, e a Sociedade responderá à criminalidade através de dois pólos: um expiatório e um terapêutico, ambos destinados “para o indivíduo perigoso, isto é, nem exatamente doente nem propriamente criminoso”. (p. 43).

Estas duas noções – perversão e perigo – possibilitam a formação de uma cadeia contínua de instituições médico-judiciárias que acionam uma forma de controle, de apreciação, de efeito de poder ligado à caracterização de um indivíduo. Essa forma de poder médico-judiciário institui algumas práticas no final do século XIX e ao longo do século XX, tais como: a avaliação psiquiátrica obrigatória à todo indivíduo que é levado a um tribunal, a formação de tribunais especiais e tribunais para menores, nos quais “a informação que é fornecida ao juiz, que é ao mesmo tempo juiz da instrução e do julgamento, é uma informação essencialmente psicológica, social, médica”. (p. 50).

O exame médico-legal não se deriva, no entanto, do Direito, da Medicina ou mesmo da articulação entre ambos: ele se insere entre eles, assegurando a sua junção. Para Foucault (2002, p. 52),

[...] no exame médico-legal, a justiça e a psiquiatria são ambas adulteradas. Elas não têm a ver com seu objeto próprio, não põem em prática sua regularidade própria. Não é a delinquentes ou a inocentes que o exame médico-legal se dirige, não é a doentes opostos a não-doentes. É a algo que está, a meu ver, na categoria dos “anormais”.

Ao analisar o domínio da anomalia entre os séculos XVIII e XIX, Foucault (2002, p. 69) mostra que este se constituiu partindo de três elementos, aos quais ele denomina figuras, e que vem a ser, respectivamente: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o masturbador, entendendo-os como “três círculos, dentro dos quais, pouco a pouco, o problema da anomalia vai se colocar”. Para Fonseca (2002) essa

análise do indivíduo normal e anormal configura-se também como uma “genealogia da norma”, uma vez que é a partir dessa pesquisa acerca da noção de anormalidade que as idéias de norma e normalização serão aprofundadas pelo autor.

Estas três figuras permanecem incomunicáveis até o final do século XVIII, passando a relacionar-se à medida que estiverem imbricadas em relações de saber e poder.

Para Foucault, (2002, p. 76)

[...] o ponto de aparecimento do que poderíamos chamar de uma genealogia da anomalia humana, uma genealogia dos indivíduos anormais, se formará quando houver sido estabelecida uma rede regular de saber e de poder que reunirá, ou em todo caso investirá, de acordo com o mesmo sistema de regularidades, essas três figuras. Só nesse momento é que se constituirá efetivamente um campo de anomalias em que encontraremos seja os equívocos do monstro, seja os equívocos do incorrigível, seja os equívocos do masturbador, mas desta vez retomados no interior de um campo homogêneo e relativamente menos regular.

Em uma análise genealógica, o autor observa que elas aparecem em diferentes contextos de referência.

O primeiro contexto analisado por Foucault é a lei, e é onde está inscrito o monstro humano. O monstro, ao violar as leis da natureza e da sociedade, pertence a um domínio jurídico-biológico. Ao combinar o impossível com o proibido (a exceção de casos extremos), não permite a manifestação da lei. Dessa forma, a resposta gerada pela figura do monstro inscreve-se no domínio da piedade, da supressão, dos cuidados médicos. O monstro vem a ser a forma desenvolvida pela natureza de todas as pequenas irregularidades possíveis, sendo o grande modelo de todas as pequenas discrepâncias da nossa natureza biológica.

Segundo o direito romano que balizou a problemática do monstro nos séculos XVIII e XIX, duas categorias eram bem distintas: a categoria da enfermidade, do defeito, da deformidade e o monstro. O monstro é um misto de formas, de sexos, de espécies; mas essa questão por si só não o classifica como tal. Para que haja o reconhecimento da monstrosidade, é preciso que essa desordem natural passe a abalar o direito civil, o direito canônico, o direito religioso. É no

encontro de intersecção entre a transgressão da lei natural e da lei divina que se afirma a diferença entre a enfermidade e a monstruosidade.

Mesmo representando uma exceção da natureza, a configuração do monstro vai estar presente em todas as técnicas judiciárias ou médicas que vão se ocupar do estudo da anomalia no século XIX. Foucault entende que o anormal é no fundo, um monstro banalizado, um monstro empalidecido.

A segunda figura apresentada pelo autor aparece em um contexto bem mais restrito. O "indivíduo a ser corrigido" tem como referência o contexto familiar e as instituições com quem mantém contato próximo. O seu campo de aparecimento vem a ser essa rede de apoio que existe entre a família, a escola, a oficina, a rua. Ao contrário do monstro, que evidencia uma exceção a uma lei natural, o indivíduo a ser corrigido apresenta-se como um fenômeno corrente. Para o autor, este é o seu primeiro paradoxo; a característica de ser "regular na sua irregularidade". A sua proximidade com a regra possibilita que ele seja uma figura familiar, cotidiana e reconhecível por todos a tal ponto que a tarefa de nomeá-lo torna-se praticamente impossível.

O indivíduo a ser corrigido demanda, na medida de sua incorrigibilidade, uma série de intervenções específicas, de "sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção". (FOUCAULT, 2002, p.73).

O que parece definir o indivíduo a corrigir, é que ele é incorrigível. Partindo-se desse preceito, traça-se um jogo entre a corrigibilidade e a incorrigibilidade que serve de apoio às instituições específicas para anormais que se desenvolveram no século XIX. O indivíduo necessita de correção quando falharam todas as tentativas de investimento familiar, técnicas e procedimentos através dos quais se buscou reabilitá-lo.

Em outro marco de referência, desta vez bem mais restrito, surge a figura do masturbador, ou onanista. Seu universo é o quarto, a cama, o corpo, apresentando-se e aparecendo no pensamento e nas técnicas pedagógicas do século XVIII como uma figura praticamente universal, um indivíduo comum, em nada excepcional. Apesar de compartilhada por todos, a prática da masturbação passa a ser

identificada como desencadeadora de quase todos os males possíveis, vinculada a todo um arsenal de doenças corporais, nervosas e psíquicas. O resultado disso é que praticamente nenhuma doença identificada no final do século XVIII tenha outra etiologia que não seja de ordem sexual.

Este indivíduo anormal passa a ficar marcado na prática médica, judiciária, no saber e nas instituições que vão rodeá-lo, desencadeando práticas que visam a sua retificação, a sua correção.

A rede de saberes tecida por um sistema de regularidades e recorrências que abarca essas três figuras passa a constituir uma tecnologia da anomalia, dos anormais. Lunardi (2003, p.117), aponta que a noção de “anormal” constitui um espaço onde se torna possível pensar a sociedade de normalização, tendo por referência a norma, que é essa medida que se constitui na relação, na comparação, e que “ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos”. (VEIGA-NETO, 2004 p. 90).

Desta forma, entendo que esses *indivíduos a corrigir* - reconhecidos na escola como aqueles que necessitam da educação especial - precisam ser conhecidos e nomeados por suas especificidades para que possam ser classificados e encaminhados para espaços onde possam ser normalizados, como posso evidenciar no quadro a seguir:

(...) Observa-se cada vez mais o cuidado dos professores em estudar qual o aluno que deve ser indicado para uma avaliação. Procuramos neste ano letivo, orientar os grupos (de professores) quanto:

- a **excepcionalidade** – fundamentação e objetivos;
- estudo da clientela (distúrbio de aprendizagem ou deficiência mental leve)**
- dinâmica da classe especial e **qual o aluno** que encaminhamos para a mesma.

**Quadro 24: Ações da equipe. RA, 1990.**

(...) Dos alunos avaliados, 196 freqüentaram pré-escola, sendo que desses a grande maioria foi considerado aluno **dentro da média**. Apenas nos 15 alunos que freqüentaram o pré de férias, observou-se uma defasagem em seu desenvolvimento, sendo necessário seu encaminhamento para a classe especial.

**Quadro 25: Ações da equipe. RA, 1987.**

Assim, a condição para a identificação da *excepcionalidade*, do *distúrbio de aprendizagem*, da *deficiência mental leve*, é sempre a sua comparação com a normalidade.

Esta medida de comparabilidade operada pela norma acaba engendrando uma série de mecanismos e técnicas para homogeneizar e ao mesmo tempo individualizar a população, permitindo o enquadramento de especificidades, diferenças e desvios, ou seja, permite normalizar. (FONSECA, 2002).

Para compreender as condições que possibilitaram a operacionalização desse poder de normalização, faz-se necessário analisar as condições históricas que produziram o sujeito da Modernidade, perguntando pelos modos de objetivação e subjetivação que o constituíram como um sujeito que pode ser definido por dois significados: "sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento". (FOUCAULT, 1995, p. 235). Esses significados sugerem uma forma de poder, que ao operar sobre a vida cotidiana que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, "liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade", que deve ser reconhecida por ele e pelos outros, tornando-o "sujeito a". (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Este indivíduo moderno constitui-se a partir de três tipos de lutas: "contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e os submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão)." (FOUCAULT, 1995, p. 235). Essas lutas, mesmo travadas em contextos históricos diferentes, isolam-se e misturam-se em categorias que apresentam algumas características comuns. São lutas transversais, que não se limitam à uma forma política e particular de governo. Surge então, um poder disciplinar que se exerce sobre os corpos e seus atos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o "esquadrinha, o desarticula e o recompõe". (FOUCAULT, 2002, p.119). Nasce assim, uma anatomia política que é ao mesmo tempo uma mecânica do poder que define o controle sobre o corpo dos outros, "não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina".

Sem negar que muitos processos disciplinares que visavam o controle do corpo já haviam despontado em instituições como conventos, exércitos e oficinas na Idade Média, Foucault (2002, p. 119) aponta que as disciplinas se tornaram nos séculos XVII e XVIII “fórmulas gerais de dominação”. Para o autor:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe.

O empenho das disciplinas se dará no sentido de constituir um conjunto de técnicas e táticas de controle dos corpos, utilizando-se de três instrumentos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

A partir do século XIX, as disciplinas abrem uma nova forma de tornar os corpos dóceis e úteis e produtivos. Através das disciplinas, o corpo-máquina passa a ser treinado e reforçado. As disciplinas, técnicas, táticas e estratégias que controlam o máximo possível o tempo, o espaço e o movimento dos indivíduos fabricam corpos objetivando-os (produzindo saberes sobre e para os mesmos) e subjetivando-os (utilizando estes saberes na constituição destes corpos, posicionando-os e estabelecendo formas de ser). (BARBOSA, 2006).

Para a disciplina, o foco do poder é o corpo do indivíduo, que controlado passa a se constituir como corpo dócil e útil. Essa anatomia política do detalhe relaciona poder, corpo e saber, passando a ser produtivo, no lugar de repressivo e opressor. (FONSECA, 1995).

Assim, essa tecnologia de poder que inclui a organização, a distribuição, a constante vigilância e treinamento do corpo objetivam uma economia política na formação dos indivíduos. Ao contrário dos períodos anteriores à tecnologia disciplinar, o poder não mais emana de um único centro que se foca na figura do soberano, mas sim, opera e conecta-se ao que conhecemos como micropoderes, que por sua vez, agem em “função de regulamentos que organizam, classificam,

hierarquizam, normalizam, moralizam, determinando atitudes, hábitos, jeitos de ser e fazer, categorizando e definindo aquilo que será aceitável ou passível de normalização". (BARBOSA, 2006, p. 38)

Desta forma, nesta próxima seção procuro analisar mais detalhadamente o exame, entendendo-o como um elemento de referência para algumas práticas avaliativas aplicadas aos sujeitos da Educação Especial, no contexto desta pesquisa.

### 3.2 PRÁTICAS AVALIATIVAS: O EXAME E O DIAGNÓSTICO DEFININDO POSIÇÕES ESCOLARES

Ficha de análise para alunos com necessidades educativas especiais

Encaminhamento para:

Educação Especial ( ) Equipe Multiprofissional ( ) Sala de recursos ( )

Escola Municipal:

Núcleo:

Nome do aluno:

Data de Nascimento:

Idade:

Nome dos pais ou responsáveis:

Endereço:

Telefone para contato:

Série:

Turno:

Nome do professor (a)

Vida escolar pregressa (descrição atual):

Parecer do professor contemplando os seguintes aspectos: cognitivo, psicomotor, afetivo, social, linguagem e biológico:

Situação sócio-familiar:
Dificuldades apresentadas pelo aluno:
Potencialidades apresentadas pelo aluno:
Participação em projetos:
Avaliação de profissionais especializados: (anexar caso haja algum documento e nomear profissionais):
Atendimentos especializados anteriores:
Atendimentos especializados atuais (nomear):
Relato sobre locomoção / deslocamento do aluno na escola e no percurso entre a residência e escola:
Necessidades observadas pela escola objetivando a melhoria da qualidade do atendimento do aluno:
Data:
Assinatura:

**Quadro 26: FE, 2002. Ficha de análise para alunos com necessidades educativas especiais**

A análise de todos os detalhes possíveis, incluindo a *descrição de vida escolar pregressa, dificuldades e potencialidades do aluno, avaliação e atendimentos especializados anteriores* enunciada nesta ficha de encaminhamento, aponta para uma vigilância contínua sobre o indivíduo ao qual se solicita uma avaliação. Ao ser descrito por diferentes olhares - do professor que preenche a ficha, da equipe diretiva que avalia o encaminhamento e da equipe de especialistas que analisa o seu conteúdo e realiza os procedimentos necessários - esse formulário permite a visibilidade e a comunicação entre todos os envolvidos, articulando estratégias conjuntas que operam sobre o indivíduo.

Como uma rede tecida a várias mãos, essa vigilância também posiciona e hierarquiza os envolvidos em todo este processo avaliativo, produzindo



subjetividades ao nomearem e serem nomeados por suas dificuldades, potencialidades, necessidades. Esse mapeamento que privilegia alguns saberes em detrimento a outros e a importância conferida aos aspectos que localizam o sujeito como composto por uma totalidade (aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos, sociais, da linguagem e biológicos), bem como a necessidade da avaliação de profissionais especializados, possibilita a noção de sujeito que precisa ser capturado pela clínica, exigindo também do professor, um posicionamento de especialista. Assim, pode-se perceber que estas avaliações categorizam e posicionam, além do encaminhado, também aqueles que o encaminham.

Vejamos mais alguns exemplos:

- Atividade de avaliação / diagnóstico sob o aspecto **psicológico e neuropsiquiátrico** (...).
- Avaliação psicopedagógica** nos alunos das 1<sup>as</sup> séries da rede municipal de ensino, com o objetivo de **selecionar o alunado** para as classes especiais (...).
- Estudo de casos** e elaboração de **laudos individuais** (...).
- Entrevista com professor; entrevista familiar; **técnicas psicométricas e projetivas; relato dos casos**; devolução do caso e **orientação** ao professor da classe; **devolução** do caso à escola de forma descritiva (...).
- Setor Médico (Neuropsiquiátrico): **anamnese, exame físico, Exame Neurológico Evolutivo (ENE), relato do caso sob a forma descritiva (laudo)**, devolução do caso e **orientação** à família (...).

**Quadro 27: Ações da equipe. RA, 1987.**

Esta coleta de dados que produz todo um conjunto de saberes sobre os indivíduos põe em evidência uma prática a qual Foucault (2002) denomina *exame*.

O exame passa a instituir-se como uma prática entre o final do século XVIII e início do século XIX, com o objetivo de permitir a visibilidade cada vez maior daquele que é submetido a ela. Todos os elementos elencados são documentados e arquivados na tentativa de uma análise detalhada do indivíduo, e as manifestações mais sutis são registradas, na busca de uma "captura" das individualidades, com vistas à normalização.

A prática do exame põe em evidência as relações de poder que operam sobre os indivíduos em sua singularidade, tornando-se uma forma econômica de

visibilidade de seus atos e suas ações. Ao serem objetivados e individualizados através da coleta contínua de informações e dados minuciosos, estes indivíduos passam a fazer parte de um *estudo de caso*, entrando num campo documentário que permite que sejam classificados, comparados e posicionados em diferentes categorias sob as mais diversas nomenclaturas, tendo sempre a norma como referência. Assim são produzidos os alunos com dificuldades de aprendizagem, com necessidades educacionais especiais, com hiperatividade, entre tantas outras “identidades construídas nos jogos de linguagem” (LUNARDI, 2003, p. 107) e que assumem os seus significados ao representarem uma forma de desvio da normalidade.

Portanto, esses desvios em relação à norma não são elementos naturais, mas sim, constituídos no campo do discurso, desencadeando estratégias políticas de investimento sobre os sujeitos em posição de não aprendizagem. Assim, legitimam-se os espaços especializados, as adaptações curriculares, que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, “não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com necessidades especiais compartilham na sala de aula com os demais colegas”, pois os mesmos, ao apresentarem “necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas”. (BRASIL, 1998).

A prática do exame insere-se no contexto de um tipo de sociedade a que Foucault denomina “sociedade disciplinar”. (Fonseca, 2002). Por “sociedade disciplinar” entendem-se as sociedades ocidentais modernas, caracterizadas pela formação de uma rede de instituições em cujo interior os indivíduos são submetidos a um sistema de controle permanente que operam a favor da idéia de um sujeito produtivo e útil a um sistema capitalista. Essas instituições têm pelo menos três funções, denominadas “funções de seqüestro”, que teriam algumas características peculiares, tais como o ajuste do tempo da vida dos indivíduos (a sua permanente ocupação, seja com atividades produtivas ou lazer), a sua pluri-funcionalidade e a necessidade de instituir uma instância de julgamento que submeta todos à apreciação em um sistema de punição e de recompensas. Segundo Fonseca (2002 p. 167):

As funções de seqüestro objetivam, em seu conjunto, o controle dos indivíduos, objetivam o controle como forma de exercício do poder, o controle sobre as virtualidades dos homens.

Esta operação de vigilância constante, que toma o corpo como objeto e alvo de um poder exercido por mecanismos disciplinares (entre eles o diagnóstico clínico), possibilita traçar a idéia de normalização e de sujeito objetivado por técnicas e métodos que servem a um poder disciplinar, aos quais Foucault (2002) denominou “disciplinas”.

Referindo-se à noção de “disciplina” ou “disciplinas” na obra de Foucault, Fonseca (2002, p.155), aponta esse conceito como uma “tecnologia positiva de exercício do poder, um conjunto de táticas, um mecanismo estratégico a partir do qual se efetivam relações de poder”. Nesse sentido, à disciplina não interessa a produção de um corpo sobre o qual se exercem técnicas de coerção e intimidação, mas sim, um corpo submisso, capturado por “procedimentos, arranjos e dispositivos sutis e detalhados” (FONSECA, 2002, p.52), como enunciar nos excertos que seguem:

Observamos nestas reuniões a necessidade em **orientar a professora** em aspectos a serem **levantados nas entrevistas** com as famílias quanto ao desenvolvimento da criança, tratamentos realizados, dinâmica familiar, etc (...).

**Quadro 28: Ações da equipe, 1990.**

No transcorrer do ano letivo, a coordenação teve a necessidade de contatar com os pais numa orientação complementar a **casos avaliados**, quando os mesmos foram encaminhados a **avaliações psicológica/ neurológica** e/ou encaminhamento para psicoterapia (...).

**Quadro 29: Ações da equipe. RA, 1990.**

Analisando os relatórios que compõem meu material de pesquisa, posso perceber que essa prática avaliativa tem se instituído como um dispositivo para o encaminhamento dos sujeitos em posição de não aprendizagem aos serviços de apoio oferecidos sob a modalidade Educação Especial, tais como as salas de recursos e as classes especiais.

Retomando a ficha de necessidades educacionais especiais, ressalto que esta é preenchida pelo professor e pela coordenadora pedagógica da escola solicitante e é encaminhada às equipes de especialistas, que dão um retorno à escola com o encaminhamento sugerido. Na devolução da ficha, as equipes realizam observações dos alunos em sala de aula, entrevistas com os professores, equipes diretivas, pais e responsáveis quando necessário. Este exame realizado primeiramente pelo professor e pela coordenadora pedagógica, quando demonstra resultados insatisfatórios dos alunos, é retomado pelos especialistas das equipes. Estes criam as condições para afirmar as necessidades que os sujeitos possuem, bem como, o lugar que os mesmos ocuparão na estrutura escolar: salas de recursos, classes comuns, classes especiais, e/ou necessidade da professora de apoio. Importante apontar que esta ficha é preenchida quando a escola necessita de orientação quanto ao encaminhamento do aluno, seja para atendimento clínico ou auxílio na prática pedagógica. As *necessidades observadas pela escola objetivando a melhoria da qualidade do atendimento do aluno* são analisadas pelas equipes que, de certa forma, auxiliam a escola a elaborarem ações pedagógicas e atendimentos entendidos como os mais adequados. A coordenação pedagógica precisa dar uma devolução ao professor sobre como agir com este aluno em posição de não aprendizagem, e remete para a equipe de especialistas a necessidade de suporte pedagógico e clínico, o que é possível perceber pelos dados da ficha. Assim, a avaliação da equipe traz um "amparo" para a escola que passa a se sentir mais segura para lidar com estes *alunos com necessidades educacionais especiais*.

Este processo de mapeamento posiciona o aluno antes mesmo de sua avaliação, considerando que a ficha se refere aos alunos *com necessidades educacionais especiais*. A referência para a necessidade ou não do encaminhamento será, portanto, o aluno *sem necessidades educacionais especiais*, o que sugere sempre uma medida de comparabilidade, operada pela norma. Desta forma, todos estão na norma, não há nada fora dela.

Compreendo que esta prática avaliativa tem por objetivo evitar os desvios dentro da norma, exercendo-se como uma profilaxia, como já apontei anteriormente, e como um mecanismo que permite definir quem deve ser corrigido por não seguir um padrão de normalidade na escola, bem como, ocupar diferentes espaços

escolares e espaços especializados, tais como as salas de recursos. No contexto da Educação Especial, este padrão de normalidade é definido, de certa forma, pelas leis e diretrizes que a regem. Considerando a minha pesquisa, podem-se apontar algumas normativas:

A classe de educação especial será oferecida para os educandos **com necessidades educacionais especiais (de ordem emocional e/ou cognitiva)**, de maneira que **comprometam seu processo de aprendizagem e socialização na turma regular de ensino.**

O perfil do educando não se determina unicamente a partir de uma definição diagnóstica, como por exemplo: deficiente mental, psicose, lesões neurológicas e outros. (...)

Dentro disso, será considerado educando para a classe de educação especial todo aquele que necessitar:

- De um grupo diminuído para a rotina de trabalho escolar diário, num total de 8 a 16 educandos, possibilitando a interação com o **Outro.**

- **Da intervenção individual sistemática do professor** para com o **educando** como **condição** para sua organização no contexto escolar de sala de aula e para sua **produção.**

- De um processo de adaptação curricular para além do que é possível na classe comum, atendendo as suas **necessidades especiais** no que concerne a metodologia de trabalho (...).

**Quadro 30: Propostas para as Classes de Educação Especial. PCEE, 2001.**

No que se refere à avaliação destes alunos, a diretriz desta Rede de Ensino aponta que:

- A avaliação é **contínua, cumulativa** e parte fundamental do planejamento curricular, sendo um **dispositivo de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem da turma, do professor e do aluno**, considerando a evolução no período.

- O processo de avaliação é registrado através de **relatório individual** sobre o aluno e deve estar registrado sob forma de portfólio. Este registro serve para **subsidiar o parecer descritivo elaborado pelo professor e equipe diretiva**, apresentado através de documento próprio. Na construção da avaliação estão garantidos dispositivos de **participação do aluno, da família, dos especialistas envolvidos e grupo de alunos.**

**Quadro 31: Avaliação do aluno da classe de educação especial. DEE, 2002.**

Parafraseando Lunardi (2003, p. 109) pode-se perceber o quanto a educação especial constitui-se como um “espaço de produção de anormalidades, como esse território normativo que tudo absorve, que tudo inclui, sem, no entanto, pretender-se ser o sujeito de enunciação dessa norma”. Assim, estas práticas avaliativas que

operam sobre esses sujeitos não agem sob a forma de coação, mas sim, sob uma forma muito discreta, sutil, que estabelece quem precisa de disciplinamento, de correção, quem está apto ou não a frequentar o mesmo espaço do que o **Outro**, ou ficar fora dele. A norma tende a ser “implícita, invisível e é esse caráter de invisibilidade que a torna inquestionável”. (SKLIAR, 1999, p.21) e que possibilita instituir, desta forma, pedagogias e instâncias corretivas sobre aqueles que se desviam dela.

A modalidade Educação Especial, segundo as Diretrizes atuais, pretende garantir uma proposta pedagógica que, através de recursos e serviços educacionais especiais, procura “apoiar, complementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar”, bem como, “promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica.” (MEC/SEESP, 2001, p. 29-30).

Esta diretriz compreende também que todos os alunos, em determinados momentos de sua vida escolar, “podem apresentar necessidades educacionais” e seus professores, por sua vez, “conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas”. (p. 35). Deixa claro, no entanto, que algumas necessidades educacionais apresentadas pelos alunos requerem da escola uma série de recursos e apoio de caráter mais especializado, visando proporcionar ao aluno meios para acessar o currículo comum. A identificação dessas necessidades educacionais, cabe, portanto, aos profissionais especializados, que devem realizar uma avaliação pedagógica dos alunos com o objetivo de “identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas identificações”. (p. 36).

As políticas de educação especial da Rede de Ensino pesquisada, se baseiam atualmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 1996, no Parecer CNE/CEB 17/2001, na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e no Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul de 2003.

Segundo Cury (2002), as reformas de ensino propostas nas últimas décadas, no Brasil, têm como um dos marcos a Constituição federal de 1988, que criou condições para mudanças instituídas na última LDB 9394/96 (CURY, 2002).

Entretanto, essas reformas buscaram referência, principalmente, na Declaração Mundial de Educação para todos, que aconteceu em Jomtiem (Tailândia) em 1990, assim como na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em 1994, em Salamanca (Espanha). Nesses eventos foram discutidos, dentre outras questões, respectivamente, “as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças” (BRASIL, 1991), assim como “resgatar e garantir a cidadania das pessoas com necessidades especiais, assegurando-lhes o direito de acesso, permanência e êxito no Sistema Educacional” (RIO GRANDE DO SUL, 2003). A partir daí, a idéia de “inclusão” passou a fazer parte das políticas educacionais e dos projetos políticos pedagógicos das escolas desta Rede de Ensino.

Sobre os serviços especializados de apoio à aprendizagem, a Resolução 2/01 prevê em seu Art. 8º que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

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

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.

Esses textos legais e princípios diretivos circulam no meio educacional instituindo e sendo instituídos como verdades, a partir das quais busca-se uma forma de implementar estas políticas através de diretrizes específicas. Digo isto a partir das experiências que vivenciei e vivencio na rede pública municipal de ensino onde atuo.

Destaco um recorte extraído de um pressuposto legal constante nas diretrizes que estou analisando para configurar minha afirmação:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (BRASIL, 1997)

A Rede de Ensino que pesquiso prevê duas formas de atendimento aos alunos no ensino regular: as classes comuns e as classes especiais. As classes especiais apresentam-se como espaços inseridos nas escolas regulares que objetivam potencializar a aprendizagem destes alunos e evitar o seu encaminhamento às escolas especiais. Como já me referi anteriormente, estas classes especiais passaram por diferentes configurações no período desta pesquisa: aumentaram consideravelmente a partir da demandas das escolas, e diminuíram a partir de pressupostos legais que sugeriam propostas inclusivas.

A tentativa de integrar os alunos nas classes comuns foi sempre uma preocupação desta Rede de Ensino. A lacuna aberta pela diminuição das classes especiais através desse movimento de incluí-los nas classes comuns, possibilitou que outro espaço especializado se instituisse como uma alternativa para o acompanhamento da aprendizagem destes alunos: as salas de recursos.

Partindo de um grupo de interessados da comunidade, em meados de junho, implantou-se o trabalho em sala de recursos para deficientes visuais. Esta atividade está acontecendo na (...) e com frequência de oito alunos.

**Quadro 32: Implantação da sala de recursos para deficientes visuais. RA, 1992.**

SETOR: EDUCAÇÃO ESPECIAL  
TÍTULO DO PROJETO: SALA DE RECURSOS APRENDENDO A APRENDER  
EQUIPE TÉCNICA: PSICOPEDAGOGA



<p>PSICÓLOGA SUPERVISORA PEDAGÓGICA ORIENTADORA PEDAGÓGICA</p> <p>CLIENTELA: ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS ABRANGÊNCIA: ALUNOS DA REDE MUNICIPAL / ESTADUAL</p>
--

**Quadro 33: Implantação Sala de Recursos para alunos com necessidades educacionais especiais. RA, 1998.**

As salas de recursos desta Rede de Ensino foram propostas em 1992 e atendiam primeiramente os alunos com deficiência visual. Com a grande demanda de alunos das classes especiais que necessitavam de um atendimento individualizado, formaram-se em 1998, as salas de recursos para os alunos com *necessidades educativas especiais*.

Justificavam-se pelo incentivo do MEC às propostas de integração destes alunos nas classes regulares, e atendiam 25 alunos em encontros semanais, num período de uma hora e meia, individualmente ou em pequenos grupos de dois a três alunos, de acordo com as condições individuais.

<p>JUSTIFICATIVA:</p> <p>Considerando que:</p> <p>O MEC incentiva propostas de integração dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares;</p> <p>No programa da atual Secretaria de Educação e Desporto há uma proposta de integração dos alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Regular;</p> <p>A sala de recursos beneficiará alunos com necessidades educativas especiais;</p> <p>Há um número expressivo de crianças nas Escolas Municipais que necessitam de atendimento especial;</p> <p>A sala de recursos é uma sala especial equipada com material e recursos pedagógicos que facilitam a aprendizagem do aluno, bem como é atendida por um professor especializado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A sala de recursos será utilizada para o <b>ensino, avaliação, construção de aprendizagem, complementação curricular específica</b> e outras atividades pertinentes ao ensino-aprendizagem.</li> <li>- <b>A sala de recursos oportuniza a integração dos alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Regular, a mesma minimizará a</b></li> </ul>
--

**repetência.**

- Pela situação econômica atual, os alunos com necessidades especiais vivem situações de abandono, segregação, negligência, pois os familiares não possuem condições para pagar especialistas particulares (**Psicopedagogo, Psicólogos, Fonoaudiólogos**).
- **A sala de recursos contemplará os alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que manterá uma equipe de especialistas da educação.**
- **É imprescindível a integração dos alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Regular.** Com a implantação do Projeto Sala de Recursos os mesmos terão oportunidades para desenvolver as áreas defasadas, as lacunas (área motora, cognitiva e afetiva), demonstrando suas potencialidades, **sem serem segregados.**

**Quadro 34: Proposta da Sala de Recursos, 1998.**

## Objetivos específicos:

- Oportunizar espaço para os **alunos especiais desenvolverem suas potencialidades**, de forma a **permanecer** na Escola obtendo **sucesso**.
- Realizar **anamnese** do aluno, fazer o **histórico** e **reconhecer a possível causa da deficiência do aluno**.
- Planejar adequadamente para sanar as **lacunas** dos alunos
- Encaminhar os alunos que necessitam de especialistas como **neurologistas, fisioterapeutas, fonoaudiólogos**.
- Realizar reuniões quinzenais com professor e especialistas visando **estudos de casos dos alunos atendidos na Sala de Recursos**.

**Quadro 35: Objetivos específicos das salas de recursos. PPEE, 1998.**

Pode-se perceber pelos excertos apontados, que estas salas de recursos forjavam-se sob fortes concepções clínicas, e apresentavam-se como uma alternativa para atender os alunos que não podiam pagar por atendimentos particulares com psicopedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos. Também tinham por objetivo manter estes alunos na escola regular, *sem serem segregados*, minimizando a *repetência*. Ao serem utilizadas como *espaços de ensino, avaliação, construção de aprendizagem e outras atividades pertinentes ao ensino aprendizagem*, estas salas de recursos apresentaram-se como uma opção para o encaminhamento dos sujeitos em posição de não aprendizagem. Estes, ao encontrarem dificuldades de adaptação nas escolas

regulares, encontravam nesses espaços uma alternativa para preencherem as suas *lacunas*. O posicionamento destes alunos pelas suas necessidades educativas especiais, justificava um olhar especializado, através de uma *equipe de especialistas da educação*.

No entanto, como se pode perceber nos quadros apresentados, estes especialistas da educação necessitavam dos especialistas da área da saúde a fim de garantir a permanência do aluno na escola *com sucesso*. Os alunos também eram avaliados através de dispositivos da prática clínica, como a *anamnese*, que visava reconhecer a *possível causa da deficiência do aluno*. Nas reuniões com os professores, eram realizados *estudos de casos*, o que sugere um alojamento das dificuldades de aprendizagem nestes sujeitos.

Incentivado por políticas educacionais inclusivas, e pela proposta desta rede de ensino, esses espaços aumentaram consideravelmente. Para manter estes alunos nas turmas regulares, e/ou promovê-los das classes especiais para as classes comuns, amplia-se cada vez mais este atendimento, passando de 25 alunos em 1998, a aproximadamente 700 alunos em 2001, por atender também os alunos com *dificuldades de aprendizagem*. O aumento desta demanda necessita de novos movimentos, como se pode verificar nos quadros abaixo:

**Metodologia:**

Baseia-se na intervenção dos processos de aprendizagem através de grande diversidade didática, de forma individual ou em pequeno grupo, fundamentando-se nos princípios **psicopedagógicos** de **interrelação entre pedagogia e psicologia**. Ênfase em um trabalho educativo vinculado a um refazer contínuo, dinâmico e recíproco entre sujeitos que cotidianamente tanto aprendem quanto ensinam através de sua práxis sobre o mundo (...).

**Recursos:**

É necessária a escolha e a definição do professor, considerando-se a **formação acadêmica na área educacional** com **aperfeiçoamento constante, características psíquicas que sustentem a demanda deste tipo de trabalho** e interesse do professor. Vê-se como indispensável, a formação continuada dos profissionais envolvidos, no que se refere a NEE e formas de intervenção. Também considera-se necessário que a Sala de recursos obtenha materiais diversos e acesso a informática, conforme necessidade e interesse do aluno.

**Operacionalização:**

São critérios para participar do projeto:

-Alunos matriculados nas escolas municipais com **dificuldades de aprendizagem**

**diagnosticadas pelo professor** regente de turma e **coordenação pedagógica** da escola. **Somente serão encaminhados os alunos após esgotados os demais recursos pedagógicos existentes nas escolas.**

**-Avaliação psicopedagógica** realizada pela professora da sala de recursos na primeira sessão do aluno, incluindo entrevista com os pais (...).

**Quadro 36: Nova proposta pedagógica para a Sala de Recursos. RA, 2001.**

**Justificativa:**

que as necessidades apresentadas pelos alunos colocam a escola numa posição de buscar novas formas, metodologias e recursos pedagógicos que possam efetivamente proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento do educando.

há também um número expressivo de alunos **multirrepetentes** que estão sem atendimento adequado às suas especificidades

que este trabalho educacional implica não só em conhecimentos especializados, mas fundamentalmente numa **mudança profunda na posição do professor e da escola como um todo**, em relação a conceitos como: **educação, aprendizagem, avaliação, interdisciplinaridade, currículo, socialização, desenvolvimento da criança** (...).

**Observação:** O projeto, para obter um **melhor aproveitamento**, necessita de mais profissionais **na área da educação. (Pedagogo).**

**Quadro 37: A necessidade de novos movimentos pedagógicos. RA, 2001.**

Como posso observar neste quadro, os saberes especializados não são mais suficientes para "suprir" as necessidades destes sujeitos . A equipe, ao convocar a escola a refletir sobre aspectos que lhe são inerentes, tais como a *educação*, a *aprendizagem*, o *currículo*, demonstra que novos movimentos são necessários na escola e que não precisam, necessariamente, do parecer de um especialista. São novas exigências para uma escola que precisa dispor de novas pedagogias, visto que o aumento de profissionais especializados por si só, não garantirá a aprendizagem deste aluno. A necessidade do pedagogo expressa neste quadro aponta para uma ruptura importante e que demonstra que novas práticas precisam ser colocadas em funcionamento para operarem na aprendizagem destes alunos.

A partir da minha experiência como profissional que está posicionada como especialista na área da Saúde posso evidenciar que esta *maquinaria escolar* vem demandando um olhar cada vez mais específico sobre este sujeito com dificuldades

de aprendizagem, com necessidades educacionais especiais, com deficiência, entre outras denominações possíveis. Este *indivíduo a corrigir* demanda uma rede de saberes que se amplia para atender a escola, para decifrar este aluno, saber quem ele *realmente* é; normalizá-lo.

No entanto, não nego que estes alunos apresentam, muitas vezes, materialidades que determinam em seus corpos as condições para as suas dificuldades de aprendizagem e outras necessidades especiais, como já afirmei anteriormente. Também acredito que diferentes olhares contribuem para a qualidade do seu atendimento na escola. No entanto, penso como Fabris e Lopes (2006, p.5) que independentemente da sua condição “biológica, cognitiva, física, psicológica, eles continuam sendo sujeitos da educação, sujeitos que estão na escola”. Assim, são alunos que podem e devem ocupar outras posições neste contexto, e que necessitam de novas metodologias, que não estejam filiadas necessariamente a um ideal de normalidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao iniciar esta escrita, deparo-me com um final provisório e não definitivo, visto que muitas questões poderiam ter sido abordadas de outra maneira, e outras tantas perguntas poderiam ter sido feitas durante esta minha jornada como pesquisadora iniciante. Compreendo hoje que verdades nunca são definitivas, e muitas são as possibilidades de pesquisa para quem escolhe trilhar novos e desconhecidos caminhos.

Penso que o tema que procurei abordar nesta dissertação me instiga a continuar pesquisando sempre. As minhas inquietudes iniciais – contempladas em parte ao término deste estudo - se transformam hoje em novos problemas, em outras possibilidades de perguntar e continuar procurando novos sentidos para a minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional. Espero ter contribuído para que novos olhares se voltem para este tema, e que novas discussões possam ser tecidas e ressignificadas constantemente.

Como procurei demonstrar através deste estudo, a maquinaria escolar em sua tentativa de manter a todos na escola, engendra mecanismos de normalização dos sujeitos escolares posicionados como não aprendentes, necessitando de saberes cada vez mais especializados para decifrá-los. Olhar para estes saberes - entre eles os saberes da pedagogia, da psicologia, da psicopedagogia, da neurologia – e como eles operam no sujeito da educação especial, me permitiu compreender que estes seguem uma mesma lógica de correção e normalização quando convocados pela maquinaria escolar que precisa incluir a todos.

A Pedagogia apresenta-se como uma área que articula saberes da educação e que tem o compromisso de mudar a ação do outro através de propostas de ensino, bem como, produzir saberes para que estas propostas sejam construídas. Dentro de uma equipe interdisciplinar, ou multiprofissional, pode-se perceber o seu silenciamento. Ela tem muito a dizer, mas manifesta-se quando é preciso colocar em funcionamento práticas de ensino, que neste estudo têm se mostrado como normalizadoras dos sujeitos que não capturam os saberes escolares, fortemente conjugadas à um saber clínico.

Essa Pedagogia não se manifesta apenas através do Pedagogo, mas também de qualquer um que busca fazer com que o ensino e a aprendizagem aconteçam, produzindo diferentes significados em diferentes momentos históricos, incorporando “noções peculiares de tempo e espaço, poder e saber, que vão atuar na constituição da subjetividade dos sujeitos, na constituição do eu”. (FABRIS, 2001).

Todavia minha intenção não é criticar a atuação destas equipes, ou mesmo apontar uma outra forma melhor, mas sim, mostrar que ao longo da sua história, muitas alternativas já foram pensadas para que todos os que estão na escola pudessem aprender em tempos e espaços comuns. Diante da impossibilidade crescente deste ideal a ser atingido, o número de especialistas chamados a compor a maquinaria escolar vem aumentando gradualmente. Assim, a cada dia novos profissionais e diagnósticos vão surgindo para enquadrar os sujeitos, e as diferenças entre eles são cada vez menos traduzíveis.

Penso que talvez não seja mais suficiente aumentar os especialistas para “dar conta” de um ideal que a escola não consegue atingir, mas sim, faz-se necessário parar e olhar para o momento histórico em que vivemos. Um momento marcado pela incerteza, pela insegurança, pelo elogio às diferenças, pela luta cultural, pelo direito de ser diferente.

Os moldes da escola moderna parecem estar sendo questionados, refletindo os impactos da globalização e da desordem da atualidade. Este questionamento torna-se visível através dos documentos analisados, onde posso perceber uma série de práticas entrando em ação para manter todos na escola, enunciando a dificuldade

tanto das equipes como da escola para garantir que todos aprendam e se enquadrem a estes moldes.

Talvez seja este o grande desafio colocado para esta escola que tem como tradição centrar o ensino e a aprendizagem em padrões que seguem uma normalidade. A compreensão de que trabalhar com a diferença, é “pensar o diferente como uma possibilidade e não como uma falta; uma possibilidade que, justamente por sua diversidade, tem algo a negociar, a ensinar e a aprender”, coloca-se como uma possibilidade. No lugar da tolerância e da necessidade do diagnóstico, é preciso uma nova forma de ensinar e aprender que terá que ser inventada com os próprios sujeitos da diferença. (FABRIS, LOPES, 2006, p. 10).



## REFERÊNCIAS

ALVAREZ-URÍA, Fernando; VARELA, Julia. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: Ediciones Endymion, 1991.

---

\_\_\_\_\_. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n.6, 1992. p. 68-96.

ARMSTRONG, David. Bodies of knowledge / Knowledge of bodies. In: *Power, Medicine and the Body*. London: Routledge, 1998. p.17-27.

ARNOLD, Delci Knebelkamp. *Dificuldades de aprendizagem: O estado de corrigibilidade na escola para todos*. São Leopoldo, UNISINOS, 2006. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, UNISINOS, 2006.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira. *Práticas escolares: aprendizagem e normalização dos corpos*. Porto Alegre, 2006. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, UFRGS, 2006.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE FISIOTERAPIA. *Referencial Nacional de Honorários Fisioterapêuticos*. Edição 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 17, de 03 de julho de 2001*. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Brasília – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União.

BRASIL. *Desafios da Educação Especial*. SEESP/MEC, 1994.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

BRASIL. MEC / SEF / SEESP, 1998. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental / Secretaria de Educação Especial. 62 p.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61. Brasília: 1961.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 105-131.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 200-214.

CURY, Carlos R. J. A Educação Básica no Brasil. In: *Educação & Sociedade: Revista e Ciência da Educação*. Centro de Estudos Educação e Sociedade – Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, set/2002, p. 169-201.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *"Há diferença?"*: relações entre desempenho escolar e gênero. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

DIAZ, Esther. *Michel Foucault: Los Modos de Subjetivacion*. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1996.

EWALD. François. *Foucault, a Norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 2000.

FABRIS, Eli Henn. *As marcas culturais da pedagogia do herói*. 2001.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0859862556596.doc>

FABRIS, Eli Henn; LOPES, Maura Corcini. *Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna*. 2006. p.1-17

Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt15874int.rtf>

FERREIRA, Daiane Giacomet; SCHEID, Matilde. *O processo de adaptação de crianças com deficiência neurológica no ensino regular da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo*. FEEVALE, 1999. Trabalho de conclusão de curso. Centro de Ciências da Saúde. Faculdade de Fisioterapia, FEEVALE, 1999.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: *Cadernos CEDES* v.19, n 46. Campinas, 1998. p.1-7.

FILHO, Naomar de Almeida. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. In: *Revista Ciência & Saúde Coletiva II* (1/2), 1997. p.5-20.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos : novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 39-60.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo. EDUC, 2002.

\_\_\_\_\_. *Michel Foucault e o direito*. São Paulo: Max Limonad, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. *Os anormais*. São Paulo, Martins Fontes, 2002

\_\_\_\_\_. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GALLO, Sílvio. Saberes, transversalidade e poderes. Disponível em [http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2003/ep403/transversalidade\\_e\\_educacao.htm](http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2003/ep403/transversalidade_e_educacao.htm), 2001.

\_\_\_\_\_. A Orquídea e a Vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: Pereira, Maria Zuleide da Costa.(org) *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas, SP. Editora Alínea, 2004.

GUIMARÃES, Lorena Dall'Ara; PINTO, Mirian Plaza. *Análise Quantitativa do termo interdisciplinaridade no período de 1970 a 2004*. Texto disponível no site [www.multiciencia.unicamp.br/rede](http://www.multiciencia.unicamp.br/rede)

IRIBARRY, Isac Nikos. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2003, vol.16, n.3, p.483-490.

\_\_\_\_\_. O diagnóstico transdisciplinar e o trabalho de inclusão. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice.(Org.) *Autismos e Educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: ARTMED, 2002, p.74-91.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: *algumas implicações*. In: *Cadernos CEDES*, vol. 19, n. 46. CAMPINAS, 1998.

KLAUS, Viviane. *A família na escola: uma aliança produtiva*. Porto Alegre, 2004. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul.

LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera.(org.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 328-335.

LOPES, Maria Isabel. *Psicopedagogia: uma ortopedia da aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul.

LOPES, Maura Corcini. A inclusão como ficção moderna. In: *Pedagogia: A revista do curso*. São Miguel do Oeste, Editora da Unoesc, Vol.3, Nº 6, Dez/2002, p.7-20.

LOPES, Maura Corcini. *Problematizando os discursos que constituem a metanarrativa da inclusão escolar*. Texto publicado no endereço: [www.humanas.unisinos.br/siapea](http://www.humanas.unisinos.br/siapea).

LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2003. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: Costa, Marisa Vorraber (org) . *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002. 3 ed. 107-118.

RIO GRANDE DO SUL. Plano Estadual de Educação. RS, 2003.

SANTOS, João de Deus dos. *Formação continuada: cartas de alforria e controles reguladores*. Porto Alegre, 2004. Proposta de doutorado em educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.7-13.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é “do outro”. Os argumentos e a falta de argumentos para pensar e fazer uma escola que é (e que deve ser) para “todos”. Texto apresentado em palestra no Seminário de Educação Especial da SMED de Novo Hamburgo, jun., 2004.

\_\_\_\_\_. A invenção da exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: *Revista Educação & Realidade*. Nº 24 (1), jul/dez, 1999.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002. 3 ed. p. 73-106.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. Maquinaria escolar. In: *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, nº 6, 1992, p. 68-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

\_\_\_\_\_. De geometrias, currículo e diferenças. In: *Revista Educação e Sociedade*. Nº 79, Volume 23. CAMPINAS, 2002.

\_\_\_\_\_. Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade. In: *Revista Idéias*, n.26, 1997.

\_\_\_\_\_. *Foucault & a Educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

\_\_\_\_\_. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: Vera Maria Candau (org). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 9-19.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...*Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS,2000. p.37-69.

\_\_\_\_\_. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 23-38.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.143-207.