

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E DE PESQUISA
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RONIELE BELUSSO

PAISAGENS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

CAXIAS DO SUL

2017

RONIELE BELUSSO

PAISAGENS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dr^a. Carla Beatris Valentini
Coorientadora: Profa. Dr^a Sônia Regina da Luz Matos

CAXIAS DO SUL

2017

B453p Belusso, Roniele

PAISAGENS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO / Roniele Belusso. – 2017.

103 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientação: Carla Beatris Valentini.

Coorientação: Sônia Regina da Luz Matos.

1. Atendimento Educacional Especializado, Cartografia, Inclusão. I.
Valentini, Carla Beatris, orient. II. Matos, Sônia Regina da Luz,
coorient. III. Título.



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Paisagens do Atendimento Educacional Especializado”

Roniele Belusso

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 30 de maio de 2017.

Banca Examinadora:

Dra. Carla Beatris Valentini (presidente – UCS)

Dra. Sônia Regina da Luz Mates (coorientadora – UCS)

Dra. Cláudia Alquati Bisol (UCS)

Dra. Angélica Vier Munhoz (Univates)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Pátio Lúcia – CEP 95070-000 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Out: Caixa Postal 1302 – CEP 95023-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone / Telefax (54): 3248 2100 – www.ucs.br
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 06.819.761/0001-43 – CGC/TE 0240089530

Vol. 150239

Dedico esta dissertação aos meus pais e a minha irmã que em todos os momentos me apoiaram e motivaram na realização do mestrado.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta caminhada, certamente não estive sozinha. A realização desta pesquisa, que sinaliza um momento especial de crescimento intelectual, contou com a colaboração e apoio de muitas pessoas. Agradeço especialmente:

À professora Carla Beatriz Valentini, minha orientadora, por aceitar participar desta “aventura” de construir uma dissertação, bem como pelas palavras nos momentos difíceis, encorajando-me sempre, seja na trajetória acadêmica ou na vida pessoal.

À professora Sônia Regina Matos, minha coorientadora, que se fez presente, generosamente, em todos os momentos durante a construção desta dissertação, permitindo-me descobrir tantos outros mundos, a cada encontro, indagação, indicação.

Aos meus queridos pais, Ademir e Olirdes, meus eternos professores, meus amores incondicionais.

À minha irmã, Aline, e ao meu cunhado, Gerson, pelo carinho e paciência com esta irmã e cunhada impaciente.

Aos meus amigos Ana Paula, Deise, Laura, Luana, Nicholas, Rosana e Vanda, pelas palavras de incentivo, carinho e amparo nos momentos difíceis, especialmente naqueles em que precisei de um ombro amigo para desabafar ou ausentar-me para conseguir finalizar meu trabalho.

Às minhas queridas colegas e também amigas Amanda, Fernanda e Débora, pelos momentos de descontração e pelo apoio na realização desta caminhada.

Ao Nolvi Francisco Baggio Filho, *in memoriam*, pelo seu incentivo na realização deste mestrado, pelas inúmeras leituras dos meus textos e valiosas sugestões.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha, pela relevante contribuição institucional através do auxílio capacitação.

Às professoras Claudia Bisol e Angélica Vier Munhoz, por terem gentilmente aceito o convite para fazer parte desta banca e contribuir com esta pesquisa.

A todos, obrigada, muito obrigada!

“Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. (...) É a curiosidade – em todo o caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. [...] Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir”.

Foucault

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo evidenciar os saberes presentes nos registros escolares de alunos que frequentavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desenvolveu-se um quadro teórico com alguns entendimentos sobre os conceitos de poder e saber, bem como o funcionamento da inclusão escolar na legislação. Para orientar este estudo, tomou-se a cartografia como inspiração, definindo-se duas pistas/instrumentos. Esses constituíram-se do caderno de anotações e dos registros escolares normativos. O caderno de anotações identificou um documento de produção escolar que foi de encontro com todos os documentos oficiais buscados. Essa produção ganhou o contorno de saber produzido pela escola, sendo denominada Saberes Curriculares de um Currículo Adaptado. Nos registros escolares normativos, encontraram-se termos/expressões que identificavam o indivíduo com necessidades educativas especiais. A partir desses registros, foi possível identificar vestígios de saberes psicológicos e médicos, os quais foram denominados noções de um saber psicológico e noções de um saber médico. A produção desta cartografia, a partir dos registros do caderno de anotações e dos registros normativos da escola, evidenciou três saberes que se fizeram constantemente presentes. Tais saberes conectam-se o tempo inteiro. Entretanto, um deles - o saber curricular de um currículo adaptado -, para poder funcionar, precisa de outros dois – as noções de um saber psicológico e as noções de um saber médico.

Palavras-chaves: Atendimento Educacional Especializado, Cartografia, Inclusão.

ABSTRACT

This Master's Dissertation has the purpose of evidencing the knowledge of school records from students who attended the Specialized Educational Assistance (SEA). It was developed a theoretical framework with some information about the concepts of power and knowledge, as well as school inclusion functioning in relation to legislation. To guide this research, cartography was used as inspiration, through the definition of two clues/instruments. They were the notebooks and the normative school records. The notebook identified a school production document which met all the searched official documents. This production received the knowledge form produced by school, called Curricular Knowledge of an Adapted Curriculum. In the normative school records, there were terms/expressions which identified the individual with special educational needs. From this information, it was possible to verify traces of psychological and medical knowledge, which were called notions of a psychological knowledge and notions of a medical knowledge. The production of this cartography, from notebook records and from school normative records, evidenced that three types of knowledge were constantly present. Such types of knowledge connect to each other all the time. However, the Curricular Knowledge of an Adapted Curriculum needs two other types of knowledge to properly function, the notions of a psychological knowledge and the notions of a medical knowledge.

Key-words: Specialized Educational Assistance, Cartography, Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Condutas	78
Figura 2 - Diagnóstico	79
Figura 3 - Conexões.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo entre o PDI e o Currículo Adaptado.....	69
Quadro 2 - Alterações Orgânicas.....	85
Quadro 3 - Alterações Orgânicas.....	90

SUMÁRIO

O QUE ME LEVOU A PESQUISAR.....	13
ROTEIRO DA VIAGEM.....	15
1 BAGAGEM 1: NO CAMPO DO SABER E PODER.....	18
1.1 O CORPO ALVO DO PODER E SABER	18
1.2 MÉTODOS PARA A EFETIVAÇÃO DAS DISCIPLINAS	20
1.3 RECURSOS DE ADESTRAMENTO	22
2 BAGAGEM 2: CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL	28
2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DO PARADIGMA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO.....	28
2.2 OS MOVIMENTOS DE RUPTURA E O PARADIGMA INTEGRACIONISTA	30
2.3 NOVOS CONTORNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR MEIO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS.....	32
2.3.1 <i>A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na organização e implantação do AEE</i>	<i>35</i>
2.3.1.1 <i>Detalhamento do AEE.....</i>	<i>39</i>
2.4 PENSAR A INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE.....	44
3 MAPA PARA A GRANDE VIAGEM.....	49
3.1 DELIMITANDO ALGUNS OLHARES	49
3.2 ROTAS DE PASSAGEM	51
3.3 COMO FUNCIONA O PENSAMENTO RIZOMÁTICO	54
4 A VIAGEM	59
4.1 TERRITÓRIO PESQUISADO	60
4.2 PAISAGEM I: CADERNO DE ANOTAÇÕES.....	62
4.2.1 <i>Saberes curriculares de um Currículo Adaptado.....</i>	<i>63</i>
4.3 PAISAGEM II: REGISTROS ESCOLARES NORMATIVOS	74
4.3.1 <i>Documentos da pista/instrumento registros escolares normativos.....</i>	<i>75</i>
4.3.1.1 <i>Saberes da pista/instrumento registros escolares normativos.....</i>	<i>76</i>
4.3.1.1.1 <i>Noções de um saber psicológico</i>	<i>79</i>
4.3.1.1.2 <i>Noção de um saber médico</i>	<i>85</i>
5 FINAL DA VIAGEM...MAS SEM ESGOTAR AS PAISAGENS.....	93
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	102
APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA	103

O QUE ME LEVOU A PESQUISAR

O “pensar de outro modo” se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural. O “pensar de outro modo” significa o exercício de (tentar) pensar de fora do que é dado e já foi pensando, [...] e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás.

Veiga-Neto e Lopes

A escolha dessa epígrafe parece-me apropriada para alguém que veio da Farmácia, da área das Ciências da Saúde, e que agora busca olhar para a Educação. É um “pensar de outro modo”, pois são escolhas teóricas e metodológicas que não fazem parte da trajetória acadêmica que eu estava acostumada a trilhar.

Assim, para a escrita desta dissertação, fiz constantes processos de desconstruções e rupturas, tanto teóricas quanto metodológicas. Nesse sentido, foi um processo desafiante e tumultuoso, como dar passos incertos rumo ao desconhecido, exigindo um movimento de reflexão e revisão da trajetória construída. Tal processo não foi fácil, pois acabou colocando abaixo “certezas” que até então traziam-me uma “certa” sensação de segurança e tranquilidade.

Simultaneamente a isso, foi uma trajetória que me entusiasmou, diante de cada avanço, de cada produção. Permitiu trazer um certo estranhamento/questionamento a práticas naturalizadas como verdades inquestionáveis.

Cabe comentar ainda que, de certa forma, o interesse pelos saberes produzidos pela instituição escolar teve início na minha vivência profissional de farmacêutica, em que deparava-me com saberes da Medicina intervindo no processo de aprendizagem de crianças, por meio da medicação. Entretanto, com a entrada no mestrado, tal temática, através das orientações, pesquisas e qualificação, foi se delineando, mas trazendo resquícios daquele interesse que inicialmente havia me despertado.

Assim, a partir do que expus, ressalto que será possível perceber, ao longo da dissertação, que carrego comigo um pouco do entendimento profissional e pessoal que até então havia vivenciado naquela área.

Dessa forma, com um olhar viajante e estrangeiro, fui selecionando teorias e estratégia metodológica que me pareceram importantes e significativas para pensar a seguinte problema de pesquisa: Que saberes se evidenciam nos registros escolares de alunos atendidos no AEE?

Frente a essa problemática, faço uso nesta dissertação da metáfora da viagem, pois o viajante visitará lugares que foram visitados por outros. No entanto, cada um terá um olhar diferente diante do território que percorreu em razão das experiências e conhecimentos trazidos em suas bagagens.

ROTEIRO DA VIAGEM

[...] é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constituem. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo.

Veiga-Neto

Principalmente na última década, através das políticas educacionais, tem-se buscado estratégias, tanto na sala de aula quanto na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que permitam a participação equitativa de indivíduos que, até pouco tempo, vinham sendo excluídos da escola regular.

Frente a isso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituído pelo Decreto nº 6571/2008, caracteriza-se como a atual proposta do Ministério da Educação, que oferece suporte dentro das escolas regulares aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

O AEE abrange atividades, recursos e profissionais capazes de atuar na sala de recursos (local onde é realizado o AEE) e nas demais práticas desenvolvidas na escola. O mesmo oferta “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente” (BRASIL, 2011, s/p), prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, minha vontade de pesquisar foi direcionada a entender: Que saberes se evidenciam nos registros escolares de alunos atendidos no AEE?

A partir de tal questionamento, me aproximei da obra “Vigiar e punir” de Michel Foucault (2014), para pensar nos saberes presentes na instituição escolar, mesmo tendo conhecimento que, na atualidade, muitas pesquisas que tratam das práticas da instituição escolar estão voltados tanto para o caráter disciplinar das sociedades modernas quanto para biopolítica e governo. Partindo do entendimento que uma dissertação traz apenas um pequeno recorte dentre as tantas teorizações, direcionei-me, apenas, para o caráter disciplinar, pois esse estudo busca olhar para os registros escolares, os quais compreendo serem formados por saberes construídos a partir da técnica do exame e da vigilância, ou seja, práticas disciplinares.

Ao fazer uma revisão de literatura, tomando como base as pesquisas desenvolvidas em nível de Mestrado e Doutorado em diferentes universidades do Brasil, entre o período de 2008¹ e 2016, constantes no Banco de Teses e no Portal de Periódicos da Capes, encontrei duas teses que se aproximaram da proposta de olhar para os saberes nos registros escolares dos alunos atendidos no AEE. Essas são desenvolvidas por Lockmann (2010) e Christofari (2014).

Lockmann (2010), em seu estudo, analisa os discursos de diferentes campos de saber que se relacionam para pôr em funcionamento a inclusão escolar. Assim, é realizada uma análise das fichas de encaminhamentos, dos questionários preenchidos pelos especialistas e entrevistas realizadas com professores. A referida autora utiliza como ferramentas analíticas a governamentalidade, normalização, inclusão e exclusão descritas por Foucault.

O estudo realizado por Christofari (2014) analisa os discursos que compõem os registros escolares – pastas e pareceres - de alunos que frequentam um serviço de Atendimento Educacional Especializado, de forma a problematizar como são produzidos os modos de ser e aprender desses alunos no espaço escolar, usando conceitos de norma e anormalidade trazidos por Foucault. Esse estudo tem como estratégia metodológica prioritária a análise dos discursos.

Frente aos estudos de Lockmann (2010) e Christofari (2014), pude constatar que os mesmos, apesar de utilizarem registros escolares e concepções baseadas nos conceitos de Foucault, têm como foco analisar discursos que compõem os registros. Já o estudo que proponho busca evidenciar os saberes.

Dessa forma, penso que o estudo dos saberes pode permitir conhecer, tensionar e problematizar as verdades que circulam nas práticas da escolarização dos alunos atendidos no AEE. Além disso, ao inspirar-me na cartografia, como estratégia metodológica, busquei dar valor às conexões existentes entre os saberes o que possibilita perceber entrelaçamentos, cruzamentos que formam uma espécie de trama na instituição escolar.

Dessa forma, objetivando responder ao questionamento que me mobiliza na presente pesquisa, organizo a mesma em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, *Bagagem 1: No campo do saber e poder*, trago conceitos de poder e saber, bem como os métodos e recursos para efetivação do poder descritos por Michel Foucault (2014), a fim de entender as relações que se estabeleceram/estabelecem entre a sociedade e a escola. Nesse sentido, descrevo o surgimento do poder disciplinar como um novo regime de controle da sociedade. Além disso, enumero alguns métodos e técnicas do poder

¹ Ressalto que esta escolha ocorreu devido à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que determina o serviço do AEE, ter sido implementada em 2008.

disciplinar que visam a docilizar e adestrar os indivíduos para que esses se adequem às normas estabelecidas nas instituições.

No segundo capítulo, *Bagagem 2: Contextualizando a inclusão escolar*, apresento um breve histórico a respeito do tratamento destinado as pessoas com deficientes, nos diferentes períodos da história, a fim de mostrar como chegamos até as ideias inclusivas atuais. A partir destas, trago o AEE e seu funcionamento, como um dos principais alvos de investimento do Governo brasileiro, o qual configura-se dentro das escolas regulares como um serviço da Educação Especial. Entretanto, ao entender como políticas públicas de inclusão escolar descrevem o modo de fazer a inclusão, busco vincular este modo com o modelo da peste, descrita por Foucault (2010), objetivando entender a constituição de algumas formas de exercício de poder que ocorrem no projeto da inclusão escolar na atualidade.

No terceiro capítulo, *Organizando a bagagem para a grande viagem*, apresento a cartografia como método organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2009), buscando explicitar as bases que a constituem na perspectiva desses autores. Posteriormente indico as pistas/instrumentos que serão utilizados como referência na pesquisa, bem como o modo de funcionamento da cartografia dessa pesquisa de inspiração cartográfica.

No quarto capítulo, *A viagem*, apresento a produção dos registros escolares não normativos e normativos e, simultaneamente, seus desdobramentos a partir das visibilidades.

No quinto capítulo, *Final da viagem...mas sem esgotar as paisagens*, retomo o problema de pesquisa e mostro a provisoriedade da cartografia sobre o tema.

1 BAGAGEM 1: NO CAMPO DO SABER E PODER

A instituição escolar é responsável pela produção de saberes entendidos como verdadeiros e por transmiti-los à sociedade de forma contínua. Para entendê-los, penso que se faz necessário abordar os conceitos de poder/saber descritos por Foucault (2014), visto que poder produz saber e o saber reforça e legitima o exercício do poder.

A partir da perspectiva sobre o saber/poder de Foucault (2014), torna-se possível pensar como a instituição escolar funciona, quais os mecanismos e recursos de saber/poder que permeiam seus espaços e que tipo de indivíduo a mesma pretende formar.

Diante do exposto, a seguir, descrevo os conceitos de poder e saber, segundo Foucault (2014), no processo de constituição das instituições disciplinares – em especial, a escola. Posteriormente, explicito os métodos de adestramento (FOUCAULT, 2014) utilizados pela instituição escolar, os quais, além de definir os lugares de cada indivíduo, também criam um espaço útil que visam à produção de corpos eficientes. Por último, trago os recursos de adestramento, compostos por instrumentos que permitem a formação de um tipo de saber sobre os indivíduos de modo a possibilitar sua conformação às transformações sociais, políticas e econômicas da modernidade.

1.1 O CORPO ALVO DO PODER E SABER

Para Foucault (1999a), até do fim do século XVIII, o homem enquanto tal não existia. “Não mais que a potência da vida, a fecundidade do trabalho ou a espessura histórica” (FOUCAULT, 1999a, p. 425). No entanto, na modernidade, o homem constitui-se como um objeto novo de saber, tendo sua presença requerida enquanto sujeito de um tipo de saber e objeto do conhecimento.

É a partir dessa transformação na ordem do saber que se constituíram as ciências humanas. Estas como saberes normalizadores justificaram as práticas de controle e vigilância presentes na sociedade, impondo ao indivíduo um conjunto de prescrições normativas de modo a regulá-lo e constituí-lo. Nas palavras de Moura “o saber das ciências do homem corresponde a um tipo de poder que nasceu juntamente com a ideia de humanização cujo alvo consiste no controle dos corpos, gestos e comportamentos: é um poder disciplinar, normalizador” (2010, p.39).

Portanto, com o nascimento das ciências humanas favoreceu-se domínios de saber implicados com as práticas de um poder disciplinar que buscaram tornar o indivíduo útil, dócil e produtivo, diante da nova economia de mercado - o capitalismo.

Frente a isso, o corpo passou a ser controlado, corrigido, aperfeiçoado, objetivando a composição das forças, para a obtenção de maior eficiência e controle social. A isso Foucault (2014) chamou de disciplina².

A disciplina, como uma modalidade de poder, desenvolveu formas diversificadas e inter cruzadas de dominação, de forma a cobrir o corpo social inteiro, moldando corpos e atualizando-se em cada espaço que agia (FOUCAULT, 2014). A disciplina se transformou em fórmulas de dominação por meio do conjunto de técnicas, saberes e instituições que, articulados, controlam e corrigem as condutas consideradas inadequadas.

No processo de disciplinarização da sociedade, Foucault (2014) destaca a fábrica, a escola, o hospital e a prisão como espaços de exercício do poder. Esses, através de técnicas e métodos produzem um saber sobre o indivíduo que permite produzir corpos submissos, exercitados, dóceis e úteis.

Veiga-Neto (2008) comenta que o sujeito foi submetido a um sistema de valores e regras que lhes fixaram diferentes identidades e funções, possibilitando um maior alcance pelo poder. Tudo isso foi sustentado por um conjunto de saberes que se produziu ou que já se encontravam à disposição, concedendo uma relação de dominação.

Para Foucault, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (1979, p. 183). Assim, as relações de poder possibilitam um saber, que, por sua vez, reconduz e reforça os efeitos de poder.

Portanto, a disciplina tornou-se uma técnica específica do poder atuando de maneira eficaz e discreta, "fabricando e adestrando" os sujeitos para que sejam ao mesmo tempo objetos e instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 2014). Ela se torna uma tecnologia que define como o indivíduo deve operar, bem como sua rapidez e eficácia.

De acordo com Foucault (2014), o poder disciplinar constitui-se de uma produção da sociedade moderna, construído de diversas formas e em todos os lados, de maneira a encontrar-se espalhado por toda ela.

² Uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos (FOUCAULT, 1996, p. 30).

Dessa forma, “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p. 103). Não há como conceder, trocar e retomar o poder, pois ele é exercido, existe somente em ato (FOUCAULT, 1979). Nesse sentido, o que existe são relações de poder, que circulam em todo o interior da sociedade. É algo mutável, em constante transformação e não propriedade de determinados indivíduos ou grupos.

Foucault (1988) busca mostrar que é um equívoco pensar que o poder é somente repressivo, que diz não ou impõe limites. O poder é algo produtivo, positivo, pois ele cria realidades, constitui práticas, subjetividades e forma saberes.

Se o poder fosse algo que somente dissesse não, ele não seria obedecido e aceito. O que faz com que ele se mantenha e seja exercido é que ele é produtor tanto de verdades como de individualidades. Desse modo, o indivíduo da sociedade moderna foi produzido pelo poder, sendo um efeito desse poder.

O poder disciplinar torna-se responsável por modelar o corpo do indivíduo, determinar seu comportamento de maneira a produzir o tipo de homem necessário para o funcionamento e manutenção da sociedade capitalista.

No entanto, para Foucault, “onde há poder, há resistência” (1988, p. 91), ou seja, há possibilidades de ocorrer resistência nas relações de poder, e isso pode ocorrer devido ao caráter relacional do poder, pois se ele fosse algo fixo, permanente, seria difícil se contrapor ou modificar as relações de forças. Portanto, relações de poder podem ser marcadas por mudanças de direções e retornos, possibilitando, assim, a construção de domínios de saber que podem fazer aparecer novos conceitos e novas formas de conhecimento.

1.2 MÉTODOS PARA A EFETIVAÇÃO DAS DISCIPLINAS

Os saberes das ciências humanas construídos na modernidade são normalizadores, e foram usados para a construção do poder disciplinar. Esse poder atuou no corpo do indivíduo nos seus mínimos detalhes, em seus mais ínfimos gestos, movimentos, atitudes e hábitos, de forma a modelar, adestrar o indivíduo e, assim, torná-lo útil economicamente e dócil³ politicamente.

³ Foucault define um corpo dócil aquele que “pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (2014, p. 134).

O controle e a docilidade dos corpos ocorrem por métodos denominados de disciplina. Esta produziu corpos submissos e dóceis, utilizando uma multiplicidade de processos de “origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, que se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos um método geral” (FOUCAULT, 2014, p. 127).

Cabe esclarecer que submissão do corpo pelo poder disciplinar não é algo que seja obtido por instrumentos violentos, mas sim por um modo mais sutil de adestramento, ou seja, por um trabalho calculado e ininterrupto sobre gestos e comportamentos dos indivíduos. Portanto, se faz uso de táticas que esquadrinhem o tempo, o espaço, os movimentos e os gestos. Tais se efetivam a partir de alguns métodos disciplinares descritos por Foucault (2014), os quais comento a seguir.

O primeiro método da disciplina será determinar as distribuições dos indivíduos dentro do espaço, que tem como finalidade evitar a formação de grupos e a circulação difusa dos indivíduos. Para isso, se faz necessário utilizar algumas técnicas, tais como: a clausura, o quadriculamento, as localizações funcionais e a fila (FOUCAULT, 2014).

A clausura irá configurar-se como um lugar fechado em si mesmo, de modo a proteger de todos e longe de olhares curiosos. A exemplo disso, para cada atividade haverá uma determinada sala. Entretanto, somente o princípio do enclausuramento não se faz suficiente para as instituições disciplinares, assim, busca-se o quadriculamento (FOUCAULT, 2014).

O quadriculamento permitirá controlar o comportamento de cada indivíduo e definir as presenças/ausências. Dessa forma, Foucault (2014) comenta que cada indivíduo ocupa o seu lugar, evitando as divisões em grupo, o que possibilita sancioná-los, medir suas qualidades ou os seus méritos.

Além de possibilitar controlar o comportamento de cada indivíduo, o quadriculamento cria um espaço útil, uma localização funcional, pois possibilita utilizar o espaço físico de uma forma que torne possível observar, simultaneamente, o individual e o coletivo. Isso anula espaços inúteis, de forma a tornar-se possível controlar os indivíduos em sua totalidade.

Como técnica disciplinar, tem-se ainda a organização por fileiras. Esta, além de definir a forma de repartição dos indivíduos, também possibilita organizar e localizar os mesmos. Dessa forma, as filas se distribuirão separando meninas e meninos, organizando por ordem de tamanho, capacidade, comportamento (FOUCAULT, 2014).

A organização por fileiras permite a fixação do indivíduo assim como a circulação controlada do professor, o que torna responsável por causar tanto a visibilidade quanto o controle do indivíduo.

Um segundo método, descrito por Foucault (2014), utilizado pela disciplina, é o controle das atividades. Este ocorre através da utilização de um tempo, pois é necessário construir um tempo integralmente útil, sem desperdícios. Dessa forma, busca-se um controle minucioso do tempo e uma anulação de tudo o que possa perturbar sua utilidade. Conseqüentemente, em cada horário desenvolve-se uma atividade determinada de maneira a cumprir um ritmo de aprendizagem.

O controle do tempo incide também sobre cada gesto e movimento do indivíduo. Portanto, cada um desses deve ter uma direção determinada e uma duração precisa, pois cada minuto deve ser intenso a fim de que se extraia o máximo de força útil.

Foucault (2014) aborda a organização das gêneses também como método utilizado pela disciplina. Essa visa a elencar os indivíduos e as atividades em séries específicas. A partir disso, serão desenvolvidas atividades que irão da mais simples à mais complexa, de forma a separar os indivíduos iniciantes daqueles que já detêm algum conhecimento. Além disso, ao final de cada atividade, uma prova será aplicada ao indivíduo, com a finalidade de indicar se o mesmo está apto a avançar para a série seguinte.

De acordo com Foucault, a “disciplina não é mais simplesmente uma arte de separar os corpos, de extrair e acumular o seu tempo, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente” (2014, p. 161). Sendo assim, composição das forças é um outro método que a disciplina faz uso, em que tem como finalidade compor forças de forma a obter resultados melhores e rendimento mais eficientes. Para isso, ajusta-se o tempo, o gesto e o comportamento de uns aos outros a fim de obter a máxima quantidade de força (FOUCAULT, 2014).

Nesse sentido, o corpo deve articular-se com outros, como se fossem peças de uma mesma máquina, de modo a retirar uma maior quantidade de forças até chegarem a um melhor resultado possível. Dito isso, é possível um ótimo resultado tanto isolado quanto coletivamente.

A partir dos métodos descritos, o poder disciplinar opera num maior alcance, com um gasto mínimo e uma eficiência máxima.

1.3 RECURSOS DE ADESTRAMENTO

Conjuntamente com a organização dos espaços, tempos e atividades, o poder disciplinar faz uso de alguns recursos de adestramento, como vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Tais caracterizam-se como instrumentos geradores de saberes, pois analisam, separam e diferenciam o indivíduo.

A respeito da vigilância hierárquica, Foucault (2014) descreve que a mesma tem como finalidade o controle do indivíduo pelo jogo do olhar. Assim, o exercício da disciplina implica numa vigilância perpétua e constante dos indivíduos que possibilita ver, mas que tem por consequência tornar-se visível àqueles sobre quem se aplica. Portanto, é possível uma vigilância individual e ao mesmo tempo global dos indivíduos nas escolas. Para Foucault,

[...] o olhar vai exigir muito pouca despesa. Sem necessidade de armas, violência física, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá essa vigilância sobre e contra si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório (1979, p. 218).

Entretanto, se faz necessário uma arquitetura adequada que permita a vigilância permanente, de modo a observar as atividades desenvolvidas pelo indivíduo, sua maneira de fazer e seu comportamento.

Desenvolve-se, assim, uma arquitetura dos locais que não seriam mais construídas apenas para serem vistas, muito menos para vigiar o espaço exterior, mas de forma a permitir o controle do seu interior, articulado e detalhado (FOUCAULT, 2014).

A arquitetura perfeita possibilitaria, com um único olhar, controlar tudo e todos, permanentemente. Dessa forma, nada escaparia ao olhar perfeito, tornando-se assim um operador econômico importante (FOUCAULT, 2014). De acordo com Foucault (2014), o modelo do Panóptico, descrito por J. Bentham, responderia bem a essas características, pois é uma forma arquitetônica baseada na força do olhar. Foucault descreve em detalhes sua estrutura:

Em cada uma dessas pequenas celas, havia, segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura etc. Na torre central, havia um vigilante. Como da cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semi-cerrados de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo (2002, p. 87).

Esse tipo de estrutura objetiva o controle dos indivíduos a um custo baixo. Bentham considerava o Panóptico uma estrutura arquitetônica extraordinária que poderia ser utilizada por diversas instituições, inclusive a escolar.

A máquina panóptica torna o exercício do poder mais rápido, mais sutil e eficaz, de modo a funcionar distante dos modelos súbitos e violentos que faziam parte do exercício da soberania.

Foucault (2002) mostra o quão econômica é essa máquina, pois é um poder que repousa na vigilância. Isso assegura o funcionamento do poder de modo eficaz e sem necessitar de outros recursos, pois ele reduz o número dos que exercem o poder e simultaneamente multiplica o número daqueles sobre os quais o poder é exercido. Além disso, provoca ao indivíduo submetido um estado de consciência permanente de estar sendo observado e avaliado, uma vez que produz uma vigilância total e permanente “sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão” (FOUCAULT, 2002, p. 88).

A constante visibilidade irá garantir a manutenção automática do sistema de poder e uma produção de saber. Um saber que tem por característica determinar se o sujeito se conduz conforme as regras, criando o modelo do “normal” ou não, do que é permitido ou não fazer (FOUCAULT, 2014).

Frente a isso, o Panóptico acaba funcionando como uma espécie de laboratório, pois penetra no comportamento dos indivíduos e proporciona o aumento do saber. O mesmo aperfeiçoa o exercício do poder, pois, além de agir diretamente sobre o indivíduo, ele fixa o corpo num espaço e organiza-o.

Prosseguindo com os instrumentos disciplinares, Foucault (2014) descreve a sanção normalizadora como um outro tipo de instrumento, que é entendida como um procedimento punitivo que tem por função coibir pequenos hábitos, gestos, comportamento e modo de ser que estão fora do controle dos grandes sistemas de punição⁴. Assim, a sanção normalizadora,

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira) da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 2014, p. 175)

⁴ “Pela palavra punição, deve-se compreender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentirem a falta que cometeram, tudo é que capaz de humilhá-las, de confundi-las: uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto” (FOUCAULT, 2014, p. 175).

Na instituição escolar tudo está sujeito a regras de condutas, pois existe uma ordem, um regulamento imposto que devem ser cumpridos. Nesse sentido, toda conduta do indivíduo acaba se encaixando num sistema classificatório: é boa ou má, está correta ou incorreta (MOURA, 2010).

A partir disso, torna-se possível diferenciar os indivíduos, medi-los em termos qualitativos os comportamentos, hierarquizá-los em termos de capacidade, o que permite desenvolver maneiras de recompensá-los e puni-los (MOURA, 2010).

De acordo com Foucault (2014), a sanção normalizadora funciona como um pequeno mecanismo penal, com “suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento” (FOUCAULT, 2014, p. 155). Ela ocupa os espaços deixados em branco pelas leis, de forma a qualificar e reprimir um conjunto de condutas que não se encontra de acordo com os padrões estabelecidos segundo um conceito de normalidade a ser seguido (FOUCAULT, 2014), determinado pelos padrões sociais.

Frente a isso, as disciplinas vão fazer referência a um discurso que será o da regra, entretanto não se trata da regra jurídica proveniente da soberania, mas da norma. Esta definirá um código que será não aquele da lei aprovada pelo soberano, mas o da normalização; vai referir-se, necessariamente, a um horizonte teórico que não será o do direito, mas o campo das ciências humanas (FOUCAULT, 2005).

É importante salientar que, de acordo com Foucault (2014), o nascimento de uma anatomia política dos corpos que vigia, controla, manipula, adentra os corpos tem um fim específico que é o de produzir individualidades, transformá-las em função de determinadas normas, uma vez que o poder disciplinar age através da sanção normalizadora. Na instituição escolar, por exemplo, a sanção normalizadora organiza a diferença entre os indivíduos e simultaneamente determina lugares aos que se afastam.

Portanto, o poder da regra tem a capacidade de reduzir os indivíduos a uma unidade homogênea, ao mesmo tempo que tem a capacidade de individualizar os sujeitos ao trazer cada elemento desviante para o espaço igualitário da norma, permitindo que sejam medidos seus desvios, determinado seus níveis e fixado suas especificidades (FOUCAULT, 2014).

A norma, como um dos dispositivos de exercício de poder, se ocupa com o corpo do indivíduo e também de seus saberes. Dessa maneira, as práticas e os saberes da Pedagogia tiveram grande influência das Ciências Humanas (Sociologia, História, Psicologia) ocorridas na passagem do saber clássico para o saber moderno. Essas possibilitaram que fosse construído um conjunto de estratégias de exame e de normalização, de forma a permitir a elaboração de conhecimento sobre o indivíduo (MOURA, 2010).

Dando sequência aos instrumentos disciplinares, Foucault (2014) apresenta em suas pesquisas o exame. Este, combinado com a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, permite, por meio de análises e comparações, qualificar, classificar e, quando necessário, punir. Assim, torna-se uma técnica essencial para que o poder disciplinar possa se efetuar de forma completa sobre os indivíduos.

Com as práticas examinatórias, o poder atinge sutilmente e detalhadamente todo o corpo social, de maneira que a individualidade seja descrita, o que possibilita, além do controle, o aparecimento de um conjunto de saberes sobre o homem.

De acordo com Foucault (2014), o exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder, ou seja, por meio do exame, o poder se exerce tornando-se invisível. Entretanto, o mesmo impõe a visibilidade aos que se submetem. Assim, “o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação” (FOUCAULT, 2014, p. 183).

O exame faz também a individualidade entrar num campo documentário - submete-se o indivíduo a um campo da vigilância, de forma que resulta num arquivo detalhado e minucioso sobre o mesmo. Assim, é possível classificar, formar categorias, estabelecer médias, fixar normas e controlar permanentemente o indivíduo (FOUCAULT, 2014). Com a criação de um campo documentário sobre o indivíduo, é possível a entrada do indivíduo no campo do saber e conseqüentemente possibilita um novo tipo de poder.

O exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um caso - o indivíduo torna-se um objeto para observação e para análise (FOUCAULT, 2014). Sua história pode ser examinada de modo a entrar um sistema de comparação, o que torna possível sua caracterização quanto à “normalidade” e “anormalidade”.

Por meio do exame se estabelece uma verdade sobre os indivíduos analisados, com vistas a distribuí-los e organizá-los, conforme seus potenciais, aptidões e desempenhos (MUCHAIL, 2004). Dessa forma, ao dar visibilidade ao indivíduo, põem-se em ação práticas e saberes que recolocam e reforçam as relações de poder.

Na instituição escolar, o exame torna-se instrumento que acompanha todo o processo de ensino, pois ele sanciona a aprendizagem, regula e controla o que deve ser aprendido. Além disso, possibilita construir um campo de conhecimento sobre o indivíduo, de forma a classificá-lo, controlá-lo e conseqüentemente normalizá-lo.

A combinação de recursos de adestramento permite que a instituição escolar invista em uma economia calculada e permanente de maneira a regular todos os que nela se encontram,

tornando-os aptos a ocupar os lugares e atender às exigências básicas que a estrutura social oferece.

Penso que os métodos e recursos de adestramento descritos por Foucault (2014) ganham espaço na atualidade, para olhar para a questão da inclusão escolar, pois por meio desses os indivíduos podem ser identificados, classificados, nomeados e a partir disso determinados os lugares que os mesmos passarão ocupar para que sejam reguladas suas condutas e normalizados.

Frente a isso, acredito que as práticas direcionadas aos indivíduos com necessidades educativas especiais não são neutras, pois elas se estruturam visando ao: disciplinamento – à medida que desenvolvem estratégias que se direcionam aos indivíduos ali incluídos, moldando suas atitudes, comportamentos e condutas sociais; e à regulação – ao produzir indivíduos que possam ser integrados com os membros considerados “normais”.

Dito isso, a lente da Bagagem I, com as noções de poder /saber, método e recursos de adestramento, parece-me ser apropriada para olhar para a Bagagem II, que trata da Educação Especial, pois ao longo do capítulo será possível perceber que determinados saberes promoveram a construção do indivíduo da educação especial. Esses, por meio de redes de poderes, a instituição escolar captura, divide, classifica, reabilita e normaliza o indivíduo considerado destoante dos padrões impostos pela sociedade.

2 BAGAGEM 2: CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao olhar para a história da Educação Especial, pode ser percebido que a mesma foi sofrendo transformações em suas práticas, ao longo do tempo, de acordo com o contexto social, político e econômico que se apresentava. Frente a isso, senti a necessidade de iniciar contextualizando o tratamento dispendido a partir do século XVIII, visto que é nessa época que os saberes modernos, em especial, o das Ciências Humanas, surgem resultando em alterações no pensamento humano e no discurso sobre os indivíduos com deficiência. Essas alterações começam, gradativamente, a dar lugar a um novo entendimento na condição da deficiência e, como resultado disso, novas formas de tratamento são despendidas a tal condição.

Assim, no decorrer da história, os serviços da educação especial foram se reconfigurando até chegar na atualidade, em que surge o AEE como um serviço que está presente na instituição escolar para garantir a inclusão escolar.

Dito isso, a seguir, trago as práticas estabelecidas pelo paradigma da institucionalização, no paradigma integracionista e na inclusão escolar, pois esses ajudam-me a pensar a respeito da demarcação de lugares e produção de saberes aos indivíduos com necessidades educativas especiais. Frente a isso, tento mostrar a vinculação entre a inclusão com o modelo da peste, descrito por Foucault (2010), o qual faz ver como esse modelo foi distribuindo espaços, lugares. Assim, a definição de posições para cada indivíduo, a partir da concepção de normal e anormal.

2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DO PARADIGMA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Ao analisar o atendimento de pessoas com necessidades especiais no decorrer da história, podemos observar que, até o século XVIII, não havia cientificidade e muito menos noções realísticas a respeito das deficiências. O conhecimento que se tinha era baseado apenas no misticismo e no ocultismo. Diante exclusivamente desse tipo de conhecimento, havia um certo temor em relação a essas pessoas, o que acabava ocasionando indiferença e marginalização das mesmas (MAZZOTA, 2005). O autor ainda expõe que:

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTA, 2005, p. 16).

Desse modo, as diferenças individuais das pessoas com deficiências eram ignoradas e marginalizadas pela sociedade, pois não as concebiam como seres humanos. Portanto, não havia preocupação em ofertar serviços de modo a atender suas necessidades.

No final do século XVIII, devido principalmente à industrialização, começaram a surgir instituições para o atendimento dessas pessoas. Nesse sentido, pessoas com deficiências começaram a ser tiradas de circulação e levadas para conventos, asilos e hospitais psiquiátricos, de modo a proteger a sociedade daqueles tidos como fora da normalidade.

A partir do século XIX, por meio dos saberes do campo da Medicina, da Biologia, começam a ocorrer mudanças na compreensão da deficiência. Passou-se a estudar as pessoas com necessidades especiais, de modo a procurar respostas para seus problemas, pois nessa época começa a se evidenciar com maior força o mecanismo do poder disciplinar, assumindo um papel relevante na constituição da sociedade do capitalismo industrial. Tal mecanismo esteve fundamentalmente ligado ao corpo, visto que é sobre ele que se impõem as obrigações, as limitações e as proibições.

A intenção não era punir o indivíduo com deficiência, mas discipliná-lo. Para isso, foi fundamental separar a pessoa com deficiência, vigiá-la, examiná-la e, a partir disso, normalizá-la.

Para isso, no início do século XIX, o médico Jean Marc Itard desenvolveu as primeiras tentativas de educar Vitor. “Tal experiência representa uma das primeiras tentativas de educar crianças com baixos níveis de inteligência, com quadros de atraso, ou situação de doença mental” (FERRAZ, 2008, p 18). Itard partia da teoria que o homem não nascia como homem, mas era construído como tal. De forma sistemática e individualizada, ele acaba assumindo a educação do menino Vitor (FERRAZ, 2008).

Dando continuidade aos trabalhos de Itard, o também médico Edward Seguin desenvolveu um vasto material didático como: o método fisiológico de treinamento, estudos teóricos sobre o conceito de idiotia e o desenvolvimento de um método educacional (FERRAZ, 2008).

A médica italiana Maria Montessori também teve grande influência na área da educação especial, seu trabalho contribuiu para o desenvolvimento de técnicas de ensino para crianças com deficiência mental. Seguindo os passos de Séguin, Maria Montessori buscou utilizar a Psicologia para compreender a criança e suas necessidades, de modo a utilizar materiais e técnicas que auxiliassem no desenvolvimento cognitivo, motor e psíquico das crianças com deficiência (FERRAZ, 2008).

Segundo Januzzi (1985), o despertar dos médicos pelo campo da educação especial foi influenciado pelos atendimentos que eram prestados às crianças em casos mais graves, e também por essas crianças encontrarem-se no mesmo ambiente que adultos em sanatórios psiquiátricos.

A importância da questão pedagógica foi percebida pelos médicos, sobretudo quando iniciou-se a criação de instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos. Esses espaços, mesmo institucionalizando a segregação social, tinham como intenção não limitar o auxílio às crianças apenas ao campo médico, uma vez que havia a percepção da importância em educá-las, da necessidade de formação dos hábitos de higiene, de alimentação e de autonomia nas vestimentas (JANNUZI, 1985). Desse modo,

Na maioria das instituições especializadas (públicas ou de iniciativa da sociedade civil), o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais coordenadas pela Medicina: Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, entre outras. Pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos (GLAT, BLANCO, 2005, p. 19).

A educação daqueles que apresentavam deficiências cognitivas, múltiplas ou distúrbios emocionais severos não era considerada como necessária ou possível; não havia expectativas de que esses indivíduos pudessem ser alfabetizados. Sendo assim, dava-se prioridade às tarefas que pudessem proporcionar certa autonomia (GLAT; BLANCO, 2005). De acordo com Foucault, as instituições, desde o início do século XIX, foram se constituindo em

[..] instâncias de controle individual num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não-louco, perigoso-inofensivo, normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele, onde deve estar, como caracterizá-lo, como reconhecê-lo, como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante etc.) (2002, p. 165).

Tinha-se o entendimento que a deficiência era uma doença crônica, sendo assim os atendimentos apresentavam um viés terapêutico voltado para a recuperação de pessoas com necessidades especiais, pois o que se desejava era produzir corpos dóceis, que podiam ser submetidos, utilizados, transformados e aperfeiçoados.

2.2 OS MOVIMENTOS DE RUPTURA E O PARADIGMA INTEGRACIONISTA

A questão da integração social da pessoa com necessidades educativas especiais surge em meados do século XX, como consequência da conjunção histórica de três fatores: as duas

grandes guerras, o fortalecimento do movimento pelos Direitos Humanos e o avanço científico. A Primeira Guerra impôs maior pressão da necessidade da reabilitação, devido à volta de soldados feridos. Já com o fim da Segunda Guerra, tem-se a escassez de mão de obra devido ao curto espaço de tempo entre as duas Guerras. Assim, diante do contexto apresentado pelas duas grandes guerras, houve a necessidade de aumentar os serviços de educação, saúde e treinamentos específicos, tendo em vista a integração desses homens à força de trabalho. A partir dessa reinserção, fortaleceu-se os movimentos sociais com base nos direitos humanos. A sociedade começou a ser pressionada a repensar seus valores e suas práticas direcionadas às pessoas que apresentavam deficiência (SANTOS, 1995).

Ações políticas organizadas e dirigidas pelas próprias pessoas em situação de deficiência, por pais e profissionais, também foram responsáveis por fortalecer o movimento pela integração. Essas ações passaram a exercer forte pressão e tinham como objetivo garantir os direitos fundamentais e impedir as discriminações (MENDES, 2006). Mendes (2006) ainda discorre sobre os custos elevados que os programas segregados apresentavam para a época. Assim, com a criação de programas de integração, resultaria uma economia para os cofres públicos.

Diante dessas circunstâncias, durante os anos 60 e 70, em grande parte dos países, ocorreu uma mudança na relação da sociedade com a pessoa com deficiência. Passou-se a buscar um novo modelo de atendimento à mesma.

Inspirados nos princípios de normalização e integração, buscou-se introduzir a pessoa com necessidade especial na sociedade, de modo que a mesma adquirisse os padrões de vida o mais próximo da “normalidade”.

Por meio de bases legais, instituiu-se em diferentes países a obrigatoriedade do poder público quanto “à oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiências, a instituição da matrícula compulsória nas escolas comuns e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível” (MENDES, 2006, p. 389). Isso posto, foram estabelecidas as bases para a integração que passariam a vigorar mundialmente.

No modelo de integração, a oferta de serviços organizava-se em três etapas. Inicialmente, realizava-se uma avaliação por uma equipe de profissionais que identificaria o que poderia ser modificado para tornar a vida do sujeito o mais próximo possível da normalidade. Após, de acordo com os resultados obtidos na avaliação, seria realizada a intervenção, de modo que tal equipe passaria a oferecer o atendimento a pessoa com necessidades especiais. Por fim, seria encaminhado ou reencaminhado o sujeito para a vida na

sociedade (ARANHA, 2005). Portanto, nesse processo, as classes especiais tinham como finalidade preparar a inserção do aluno com necessidades especiais para as classes regulares.

O princípio da integração fundamentava-se num modelo que dependia da capacidade de adaptação da pessoa com necessidades especiais. Não desenvolviam-se recursos educacionais que se adaptassem às necessidades educacionais apresentadas pelo aluno, apenas garantiam-se serviços e recursos que pudessem modificar suas capacidades e dessa forma se aproximassem de um modo de vida “normal”.

De acordo com Ormelezi (2006), apesar da integração na sala regular ter se mostrado um avanço, a mesma foi inserida de modo parcial por estar condicionada à capacidade do aluno em adequar-se à estrutura da escola e estar preparado para se integrar a ela. Caso o aluno não conseguisse alcançar o padrão de desempenho exigido, os mesmos eram deixados em salas especiais. Assim, o aluno acabou se responsabilizando por sua própria integração.

Com o passar do tempo, as instituições especiais foram se especializando de maneira a prover todos os serviços possíveis para receber pessoas com deficiência. Assim, na década de 60, ocorre um *boom* de instituições especializadas, entre essas: escolas especiais; centros de habilitação; centros de reabilitação; oficinas protegidas de trabalho; clubes sociais especiais; associações desportivas especiais (SASSAKI, 2010).

Entretanto, com o tempo, o modelo da integração também foi amplamente criticado, pois a passagem dos alunos com necessidades educativas especiais para o ensino regular dependia exclusivamente dos progressos da criança, contudo, na prática essa transição raramente ocorria. Observava-se também que, em algumas comunidades, as políticas de integração escolar acabavam resultando em práticas constantes de segregação total ou parcial (MENDES, 2006).

2.3 NOVOS CONTORNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR MEIO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

Dadas as fortes críticas ao processo integrador, em meados dos anos 80 e princípio dos anos 90, iniciaram-se movimentos no âmbito internacional. Estes foram organizados por profissionais, pais e pessoas com deficiência que se manifestavam contrários à prática da integração escolar, pois a educação especial encontrava-se enclausurada em um mundo à parte (SÁNCHEZ, 2005).

Nesse período, como passo prévio à inclusão, surge nos EUA o movimento REI, “Regular Education Initiative”, que defende a inclusão na escola regular de todos os alunos,

sem exceção. A proposta da REI visava a acabar com o estigma da educação compensatória, pois de acordo com a mesma todas as pessoas deveriam entrar para as classes de ensino regular e receber uma educação de qualidade. Desse modo, a REI defendia a reformulação da educação geral para que a mesma pudesse constituir-se de um recurso para todos os alunos. Como reflexo desse movimento e do movimento de integração escolar em outras partes do mundo, surge o movimento de inclusão (SÁNCHEZ, 2005).

As discussões sobre a constituição de escolas inclusivas iniciaram sob o suporte de orientações internacionais com destaque na Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Tailândia (1990) e Declaração de Salamanca – Espanha (1994). Dentre as preocupações comuns dos documentos destacava-se a ideia de universalização do acesso à educação. Assim, por meio de medidas efetivas, objetivou-se a redução das desigualdades e a garantia de acesso à escolarização das pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educativo.

Além de posicionar a questão educativa no centro das discussões, chamando a atenção mundial em torno da prioridade da educação, especialmente a educação básica, os documentos criaram uma demanda aos Estados, no sentido de assegurarem a educação para crianças com necessidades especiais no sistema educacional regular. Sobre o tema, a Declaração de Salamanca proclama:

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados [...]. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (BRASIL, 1994, s/p).

A Declaração estabeleceu um conjunto de princípios da educação inclusiva que deveria ser desenvolvido por todos os países participantes da Conferência. A mesma indicava aos governos a necessidade e a urgência do aprimoramento de seus sistemas de ensino, a fim de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

Se até então era previsto a existência de espaços, saberes e profissionais específicos para a aprendizagem dos alunos com deficiência, na década de 90 os discursos acabam tomando um novo rumo. As novas orientações acabaram propondo o encaminhamento desses alunos para a escola regular, nomeada também de inclusiva (MENEZES; MELLO, 2014).

De acordo com Ormelezi (2006), a educação inclusiva configura-se como um novo modelo de escola que passa a defender o acesso e permanência de todos os alunos, reconhecendo e aprendendo com as singularidades de cada um e removendo barreiras que possam impedir sua aprendizagem. Esse novo paradigma tem em seu lema pôr em primeiro plano a pessoa que tem necessidades especiais; não cobrando sua normalização, mas desenvolvendo o seu potencial.

Os princípios que defendem a inclusão escolar estabelecem uma escola capaz de garantir o atendimento à diversidade humana, sem limitar seu direito de participar ativamente no processo escolar segundo suas capacidades (ROPOLI et al., 2010).

A ideologia da inclusão defende uma escola plural e democrática. A escola, diante deste contexto, deve satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, por meio de inovações das concepções e práticas pedagógicas à vista dos processos peculiares de ensino e aprendizagem. Nessa nova forma de ensino, a escola deve se adaptar às necessidades do aluno, com uma postura inversa à que tradicionalmente ocorria, em que o aluno precisava se adaptar à escola.

De acordo com a legislação, na educação inclusiva não basta que alunos com necessidades educacionais especiais estejam integrados às escolas regulares. Eles devem estar juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. É um paradigma que requer mudanças na perspectiva pela qual a educação deve ser entendida, em que há a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las (BRASIL, 2015).

Colocar em prática a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no sistema ensino implica em uma reorganização do sistema educacional, desconstruindo, assim, a cultura enraizada de exclusão, segregação e integração que perpassaram ao longo dos anos, a qual se associava à incapacidade dos sujeitos com deficiência de participar de ambientes comuns de ensino.

Da mesma maneira que integração, o discurso da inclusão busca a inserção dos indivíduos com necessidades educativas na escola regular. No entanto, cada um com estratégias diferenciadas, pois na integração era o indivíduo que responsabilizava-se por sua inserção na escola regular. Já na inclusão, há uma transformação na estrutura da instituição escolar, de forma que se eliminem as barreiras que possam impedir a participação do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

Ao me aproximar dessas formulações, é possível perceber que em cada época as políticas públicas manifestam-se de maneiras diferentes, produzindo novas práticas, definindo

tempos, espaços e campos de saberes, de forma a legitimar saberes e verdades fabricadas num sistema complexo de relações que envolvem poder.

De acordo com Lockmann (2010) a inclusão escolar coloca em funcionamento uma rede que inclui movimentos pela participação do indivíduo em espaços sociais. Além disso, inclui um conjunto de legislações que proliferam-se, organizando as práticas sociais e, principalmente, educacionais de modo que a inclusão escolar funcione conforme certas regras.

Dito isso, penso que a inclusão escolar constitui-se de um conjunto de estratégias, em que o poder continua a investir-se na norma e sobre a norma, pois, de acordo com Lunardi, “estamos falando de práticas pedagógicas que venham ao encontro de todos aqueles sujeitos que, por diversas razões (físicas, intelectuais, psíquicas, culturais, sociais, étnicas, sexuais...), não se encontram situados [...] nos espaços normativos da sociedade” (2004, p. 15).

A sanção normalizadora impõe regras aos que dela se afastam, e por meio dela o poder disciplinar age organizando as diferenças entre os indivíduos de maneira a atribuir lugares aos mesmos, marca espaços escolares e tempos de aprendizagem.

Assim, a partir disso, apresento a seguir como a educação inclusiva se organiza na atualidade, no que tange ao AEE, para atender os alunos com necessidades educativas especiais. Ao olhar, com lentes de Foucault (2014) para o AEE, penso que o mesmo se constitui uma estratégia que objetiva produzir indivíduos dóceis, normais e economicamente úteis.

2.3.1 A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na organização e implantação do AEE

Impulsionada por uma tendência internacional, a década de 90 representou um processo de transformação na política educacional brasileira para a educação especial. Projetam-se no setor educacional novos princípios e práticas sobre a área da educação, que tem por base a superação das concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência, presentes até então.

Assim, por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Declaração de Salamanca, surgiram documentos legais, através dos quais o atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais passou a ser visto como uma modalidade da educação escolar.

Inspirada nos princípios dos direitos sociais, defendidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Conferência Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca, a criação da Lei n.º 9.394/96 significou o resultado de debates sobre a necessidade de instauração

de uma política de inclusão. Esta reconheceu a educação especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Três parágrafos evidenciam essa inserção:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional 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.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, s/p).

Entretanto, mesmo com tal avanço da legislação, a inserção do termo “preferencialmente”, no trecho destacado, tornou-se alvo de questionamentos e discussões, visto que, ao mesmo tempo em que essa lei ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define a obrigatoriedade.

Conforme Ferreira (2009), a contar da publicação da LDB/96, surgiram vários questionamentos referentes ao termo “preferencialmente”, pois há os que afirmam que esse termo pode gerar, por parte dos sistemas educacionais, procedimentos excludentes, ao mesmo tempo em que a legislação apresenta bases legais para tais procedimentos. No entanto, outros a defendem por entenderem que o termo apenas garante o direito daqueles que preferem matricular seus filhos em escolas especiais; alegam ainda que, de acordo com a política de inclusão, o sistema regular de ensino tem o dever de acolher todas as crianças, jovens e adultos, indiscriminadamente.

No entender de Ferreira (2009), o problema do termo “preferencialmente” se dá pelo fato de esse poder ser usado como justificativa pelos sistemas educacionais para recusar, retardar, cancelar, ou até mesmo suspender a matrícula do aluno com deficiência, dado o despreparo de docentes e a falta de recursos para educar crianças, jovens e adultos com deficiência.

Tal afirmativa parece que acabou se consolidando, pois no decorrer dos anos, após a publicação da LDB /96 a escola regular manteve as formas de atendimento substitutivo em escolas e classes especiais.

Assim, em 2001, o governo brasileiro, por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituiu que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. A escola deveria organizar-se para providenciar serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, sendo que esse atendimento iria complementar ou suplementar o ensino (BRASIL, 2001).

Entretanto, a partir de tal, a maior parte das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais ainda permanecia concentrada nas classes ou escolas especiais e evidenciava-se uma predominância no atendimento do sujeito com deficiência na esfera privada.

À vista disso, no ano de 2007, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria Nacional de Educação Especial – SEESP, resolveu posicionar-se fortemente sobre perspectivas da inclusão escolar e educação especial. Nesse sentido, criou-se um grupo de trabalho para rever e sistematizar uma nova política pública promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos. Desse movimento, em janeiro de 2008, o MEC publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização (DELAVATI, 2012).

A partir dessas considerações, é oportuno registrar que em 2008 a busca de um sistema educacional inclusivo passou a ser a grande meta governamental. Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada pelo MEC instaurou um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira. Nessa, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) apareceu como um dos principais indicadores das mudanças sofridas pela educação especial para se compor com a inclusão escolar (DELAVATI, 2012).

Segundo Delevati (2012), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada pelo Decreto nº 6.571/2008, estabeleceu-se como um texto orientador que apresenta as principais diretrizes que fundamentam a inclusão escolar.

A Política implementada classificou, definiu quem é incluído e como essa inclusão deveria se dar, marcou espaços e tempos. Essa enfatizou a mudança de concepção no processo de organização da escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais.

Dessa forma, o Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008) foi responsável por definir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um sistema de apoio à escolarização de alunos com necessidades educativas especiais. Apesar do AEE fazer parte do processo escolar, as atividades realizadas no referido espaço diferenciam-se daquelas ocorridas na sala de aula regular durante o processo de escolarização.

O AEE surge como um serviço ofertado em horário oposto a aquele que alunos frequentam a sala de aula regular, de forma que o aluno que o frequente poderá cursar regularmente o ensino regular. Esse funciona como um complemento e/ou suplemento à escolarização do aluno. Dessa forma, o AEE caracteriza-se como um atendimento que tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, s/p).

Portanto, o AEE não tem como finalidade a reprodução, reforço ou complementação das atividades ministradas em sala de aula regular. O mesmo é necessariamente diferente do ensino escolar, pois ele tem a finalidade de trabalhar recursos adequados que abarquem as necessidades individuais, de forma a auxiliar o público-alvo no acesso e permanência na escola.

A educação especial dentro do ensino regular abrange um público-alvo significativo de alunos. Esse constitui-se de alunos com necessidades educacionais especiais que apresentam aspectos peculiares e significativos quanto aos seus processos de aprendizagem, diferentes do que a escola está habituada a lidar, o que demanda reflexões sobre o fazer pedagógico, a organização do planejamento e de suas atividades, a aplicabilidade e funcionalidade de espaços e recursos dentro da escola (BRAUN; VIANNA, 2011).

A proposta da inclusão tem em seu princípio ser contrária às formas tradicionais de ensino, de forma que as pessoas com necessidades educacionais especiais aprenderiam de acordo com seu ritmo e suas possibilidades.

No rastro dessas ideias, fazendo ponte com os conceitos empreendidos por Foucault (2014) sobre o poder disciplinar, a escola, como uma instituição disciplinar, tem em sua função o poder de fabricar indivíduos, por meio da criação de estratégias, posicionando o indivíduo em determinadas categorias para que assim consiga moldá-lo de acordo com as normas.

Isso porque a elaboração de um padrão de normalidade pelos saberes das ciências humanas e clínicas permitiu processos de classificação e fixação do indivíduo em categorias as quais oscilam entre a normalidade e anormalidade e, dessa maneira, tornaram possível a elaboração de políticas que possibilitaram a produção de individualidades adaptadas às exigências sociais.

Portanto, para que o indivíduo fosse capturado pela norma, foi preciso antes um saber sobre aquele que se captura. Com base em uma rede de saberes sobre o indivíduo com necessidades educacionais especiais, esse deixou de ser estranho, e passou-se a ser enquadrado, posicionado e balizado o lugar que deveria ocupar para reestabelecer sua anormalidade. Para isso, surge o AEE funcionando como o tempo e o espaço que busca recuperar as curvas de normalidades mais desfavoráveis.

2.3.1.1 Detalhamento do AEE

O atendimento educacional especializado foi criado visando a dar um suporte a alunos com necessidades educativas especiais, de modo a facilitar seu acesso ao currículo. Assim, o AEE deve ser ofertado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios ofertados (BRASIL, 2009). No entanto, a matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular.

De acordo com o texto constitucional de 1988 e conforme reafirmada pela Política da Educação Inclusiva, deve se dar preferência pelos serviços de AEE na escola comum. A razão principal do mesmo ser realizado na própria escola do aluno é a possibilidade das necessidades educacionais especiais do aluno poderem ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar por todos os membros da equipe que atuam no ensino regular e/ou na educação especial. Isso torna-se benéfico também para os pais, pois permitem-lhes viver uma experiência inclusiva possibilitando o desenvolvimento e a escolarização de seus filhos, sem ter que pesquisar atendimentos externos à escola (ROPOLI et al., 2010).

O AEE constituiu-se como uma rede de serviços destinados a um público característico, tais como:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1).

É por meio do AEE que o aluno com necessidades educacionais especiais terá a garantia da permanência na escola regular, pois o AEE será responsável por “promover primeiro o acesso ao currículo, por meio de acessibilidade física como adaptações arquitetônicas, oferta de transporte, adequação de mobiliário e de equipamentos, acesso a sistemas de comunicação” (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 24).

Assim, o AEE visa a encontrar soluções que auxiliem o aprendizado do aluno com necessidades especiais, por meio da organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas, instrumentos de avaliação que se tornem adequados às necessidades do aluno, proporcionando-lhe o desenvolvimento tanto acadêmico quanto pessoal.

As atividades no AEE caracterizam-se por livre escolha, pois elas são projetadas para atender às especificidades de cada aluno, uma vez que o ensino oferecido no Atendimento Educacional Especializado é necessariamente diferente do ensino escolar.

Entretanto, as atividades desenvolvidas no AEE, que complementam e/ou suplementam, podem ser executadas também na sala de aula regular, uma vez que o professor do AEE e da sala de aula regular precisam construir recursos e instrumentos que subsidiem e ampliem as condições de acesso e aprendizado do aluno com necessidades educativas especiais.

O aluno encontra-se presente em todo o contexto escolar, dessa forma o atendimento não deve se restringir somente às salas de AEE, pois caso isso ocorra irá descaracterizar a função do AEE de contribuir para a inclusão do aluno no ensino regular.

Para que ocorra a implementação de atividades e recursos que auxiliem o aluno, é importante que seja estudado com atenção cada caso, pois esse atendimento deve estar baseado nas habilidades e competências do aluno, considerando sua condição específica para realizar determinadas tarefas.

Assim, quando o aluno chega ao AEE, o professor deverá realizar uma investigação para conhecê-lo. Após, traçará um plano de intervenção desse aluno com metas e objetivos que pretende alcançar.

Portanto, para iniciar o trabalho pedagógico especializado será imprescindível que o professor realize uma avaliação de seu aluno com o intuito de conhecer suas condições de inserção e participação na escola, na família e na sala de aula regular, pois somente assim o professor poderá determinar quais os ajustes e as adequações se fazem necessárias, nos diferentes âmbitos, no processo de ensino e de aprendizagem do aluno que recebe o Atendimento Educacional Especializado.

É importante que essa avaliação se efetive pelo professor do AEE com a colaboração do professor da sala de aula regular e com outros profissionais que trabalham com esse aluno no contexto escolar. Identificar e conhecer as barreiras arquitetônicas, atitudinais e curriculares que possam vir a impedir ou impossibilitar o desenvolvimento do aluno com deficiência é fundamental para a consolidação de escolas verdadeiramente inclusivas (POKER et al., 2013).

Como aponta Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), a avaliação deve compreender três ambientes principais do aluno, são eles: a sala de recursos multifuncionais, a sala de aula e a

família. Estas permitem buscar “informações sobre o aluno considerando seis aspectos principais: desenvolvimento intelectual e funcionamento cognitivo; a expressão oral; o meio ambiente; as aprendizagens escolares; o desenvolvimento afetivo-social e as interações sociais; os comportamentos e atitudes em situação de aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 10).

O professor do AEE, ao ter em mãos essas informações, poderá conhecer o problema que originou o encaminhamento do aluno para a sala de AEE e traçar seu perfil, de forma a realizar a intervenção pedagógica. Assim, tais informações darão origem ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Cabe ressaltar que tal documento vem ao encontro das diretrizes nacionais do Ministério da Educação, que estabelecem que:

Alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno. O Plano deverá, também, ser sequencialmente seguido, independentemente da série em que o aluno se encontre, já que o critério de inserção do aluno na sala de aula regular é a faixa etária do grupo (BRASIL, 2000, p. 24).

Assim, o PDI tem como objetivo favorecer o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, pois nele constará o registro da avaliação do aluno, tornando-se, dessa forma, um norteador das ações de ensino do professor da sala de recursos.

Nesse plano, também, o professor do AEE fará uma previsão do período em que desenvolverá o mesmo, sendo que, ao término deste, é realizada uma avaliação com o intuito de redimensionar suas ações em relação ao acompanhamento do aluno. É importante que as atividades propostas pelo professor do AEE promovam a vinculação com situações de aprendizagem de interesse que se manifesta pelo aluno (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Com vistas à elaboração de planos, estes devem apresentar metas a serem atingidas a curto e a longo prazo e, além disso, precisam contar com o apoio e a participação de todos os membros do âmbito escolar e da família de cada aluno. O professor da sala de recursos será o responsável pela elaboração e a execução do PDI para cada aluno que atende. Nessa perspectiva, isso exige “tempo, conhecimento sobre o aluno, boa interação com os professores das turmas regulares, participação nas reuniões de planejamento, nos conselhos de classe de todos os alunos que acompanha” (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 31).

O professor da sala de aula regular em conjunto com o professor do AEE irá avaliar e informar se os serviços e recursos do Atendimento estão promovendo a participação do aluno nas atividades escolares. Baseados nessas informações, serão reestruturadas as ações e estabelecidas novas estratégias e recursos, bem como refeito o plano de AEE para o aluno.

Assim, a partir do que vem sendo produzido pelos discursos das legislações sobre a inclusão escolar, Lunardi comenta que os mesmos

[...] colocam em funcionamento mecanismos de controle e regulação que operam associados à ordem do poder, tanto para disciplinar, corrigir e reabilitar os indivíduos [...], quanto para entendê-los como um conjunto de sujeitos envolvidos por um poder interessado, que seja capaz não apenas destituir comportamentos indesejáveis, mas, sobretudo, de produzir novos traços e qualidades para esses sujeitos, sejam elas de ordem do corpo, do sentimento ou do social (2003, p 59).

Frente ao exposto por Lunardi (2003), penso que todo o processo de identificação e avaliação do aluno com necessidades educativas especiais pode ser aproximado com a prática de exame descrito por Foucault (2014), pois, para o autor, o exame é um recurso que permite qualificar, classificar e diferenciar o indivíduo. Por meio do exame, obtém-se um conhecimento integral sobre o indivíduo com necessidades educativas especiais que irá atestar a condição de anormalidade do mesmo, tornando-o, dessa forma, elegível para receber o AEE.

Com essa apropriação do saber sobre o indivíduo com necessidades educativas especiais, em seus mínimos detalhes, os profissionais especializados exercerão um determinado tipo de poder que induzirão a normalização do indivíduo.

Ainda, no processo de normalização dos indivíduos, as salas de recursos multifuncionais, onde é realizado o AEE, serão dotadas de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade específicos que auxiliam no trabalho de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial e na eliminação de barreiras de acessibilidade física e cognitiva (BRASIL, 2009).

As salas de recursos multifuncionais são classificadas sob a denominação de Tipo 1 e de Tipo 2. A sala de recurso do Tipo 1 compõe-se de recursos para os atendimentos das diversas necessidades educativas especiais, já a Tipo 2 possui, além dos recursos que compõem a sala Tipo 1, materiais e equipamentos específicos para o atendimento do aluno com deficiência visual.

Frente aos recursos, o professor que atua na sala de recurso multifuncional deve direcionar seus esforços nos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a

aprendizagem do aluno com deficiência, focalizando também na eliminação de barreiras que possam vir a dificultar a aprendizagem desse aluno (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Para que o professor do atendimento educacional consiga atender às particularidades do aluno com necessidades educacionais especiais, o mesmo deve propor situações do cotidiano que possibilitem esse aluno organizar seu pensamento. Esse atendimento deve se fundamentar em situações-problema, que permitam colocar o aluno diante de questionamentos e de pensar por si próprio, possibilitando o exercício do raciocínio, potencializando o desenvolvimento e a aprendizagem deste aluno (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Dessa forma, se faz necessário que o professor conheça o indivíduo em detalhes, pois isso possibilitará apontar as áreas que apresentam defasagens, e poderá se definir, organizar métodos mais adequados e adotar estratégias específicas para cada indivíduo com necessidades educativas especiais, objetivando moldá-lo a uma determinada condição. Dentro dessa perspectiva,

[...] o sujeito inacabado, incompleto, alcançará, por meio do projeto educativo moderno - e aí está a escola para efetivá-lo -, sua plenitude, sua essência, constituindo-se, assim, no modelo instituído pela filosofia ocidental: um sujeito consciente, centrado, reflexivo, crítico, e, por que não dizer normal, já que o projeto moderno opera no sentido de fabricar o sujeito de seu projeto (LUNARDI, 2004, p. 24-25).

Para que isso ocorra, esse indivíduo será distribuído num espaço analítico, tendo o seu lugar definido e visível, de forma que seu comportamento possa, a todo momento, ser apreciado, sancionado, suas capacidades e qualidades possam ser medidas, assim como qualificadas ou reprimidas, visto que, na instituição escolar, importa poder controlar os indivíduos, vigiá-los de modo a estabelecer uma medição de seus desempenhos, de seus méritos e de suas evoluções.

Sob o olhar de Foucault, “cada indivíduo no seu lugar, e, em cada lugar, um indivíduo” (2014, p. 140), ou seja, a disciplina distribui os corpos em seus devidos lugares, posições, o que garante um controle detalhado, uma intervenção pontual e uma utilização eficiente do tempo.

Nesse sentido, penso que as salas de recursos multifuncionais, onde é realizado o AEE, constituem-se de espaços disciplinares, com técnicas específicas que possibilitam o indivíduo a adquirir aptidões, capacidades e habilidades, de maneira que o mesmo avance na construção de conhecimentos desejáveis e úteis para o sistema econômico vigente.

Entendo que a concepção disciplinar de espaço útil parece se aplicar às salas de recursos multifuncionais, ou seja:

Lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil. [...] Pouco a pouco um espaço administrativo e político se articula em espaço terapêutico; tende a individualizar os corpos, as doenças, os sintomas, as vidas e as mortes; constitui um quadro real de singularidades justapostas e cuidadosamente distintas (FOUCAULT, 2014, p. 141).

O AEE pode ser interpretado como uma tecnologia de vigilância, controle e correção dos corpos, assim como a figura arquitetural do Panóptico descrita por Foucault (2014). “O panoptismo é [...] uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, [...], isto é, de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas (FOUCAULT, 2014, p. 103). No AEE, o professor especializado se torna o responsável por exercer a vigilância desse espaço disciplinar.

Assim, partindo do pressuposto que o AEE constitui-se uma estratégia disciplinar que vem ao encontro de todos aqueles indivíduos que não se encontram localizados nos espaços normativos da sociedade, busco, no próximo item, um outro modo de pensar na inclusão escolar, ou seja, utilizo o modelo da peste, presente na modernidade, descrito por Foucault (2010), para olhar o processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais realizado no AEE, na contemporaneidade, numa perspectiva crítica, uma vez que tanto o modelo da peste quanto o modelo proposto pelas políticas educacionais inclusivas parecem carregar consigo a necessidade da demarcação da diferença para que o indivíduo possa ser incluído.

2.4 PENSAR A INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Penso que as formas de exercícios de poder realizadas no modelo da peste, que se deu na modernidade, as quais foram descritas por Foucault (2010), se aproximam das realizadas na política de inclusão, por meio do AEE, pois em ambos há a necessidade de diagnosticar, marcar e conhecer os indivíduos frente à sua normalidade/anormalidade.

Foucault (2010), em seu livro “Os Anormais”, trabalha com o modelo da inclusão e exclusão como formas de constituição de um exercício de poder. De acordo com o referido autor, enquanto a lepra apresentava relação com práticas de rejeição e exílio, a peste vincula-se a processos de inclusão e de controle.

No modelo da exclusão, os leprosos eram retirados do convívio social, colocados fora dos muros das cidades, para que pudesse haver uma purificação desses. Esse processo era acompanhado de uma espécie de ritual fúnebre, em que os leprosos eram declarados mortos.

Nesse sentido, Foucault descreve que se viu em funcionamento um “poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime” (FOUCAULT, 2010, p. 41).

Nessa época, havia uma ausência de saber a respeito da doença que acometia os indivíduos e sobre medidas que pudessem controlar o alastramento da mesma, o que acabava impossibilitando que mantivessem esses indivíduos dentro dos muros das cidades. Nesse sentido, Lunardi comenta que o exílio do leproso constituiu-se:

[...] uma das maneiras de exercer o poder sobre os indivíduos e de controlar suas relações, traz consigo a ideia de uma comunidade pura e livre de misturas, onde as práticas de exclusão significavam rechaço, desconhecimento e privação. Esse mecanismo de poder, além de ser exercido sobre os doentes da lepra, foi estendido aos loucos, criminosos, pobres e até mesmo os deficientes (2003, p. 133).

Havia o medo da sociedade da época da contaminação de uma doença que era considerada incurável e, em alguns casos, que poderia levar à morte. Assim, o isolamento e a separação do doente se fez presente na sociedade objetivando o bem coletivo.

Entretanto, com as grandes invenções do século XVIII, resultou um novo cenário, no qual começa a ocorrer uma preocupação com a saúde pública e, conseqüentemente a esse fato, surge uma nova percepção e saberes sobre as doenças.

Dessa maneira, o modelo de exclusão dos leprosos acabou desaparecendo, passando a ganhar visibilidade o modelo da inclusão do pestífero. Assim, diferente da lepra, em que os indivíduos eram expulsos da cidade, na peste, a cidade passou a ser vigiada por meio de uma análise sutil e detalhada (FOUCAULT, 2010).

De acordo com Foucault (2010), a cidade em estado de peste passou a ser organizada em um esquema do tipo disciplinar, sendo dividida em distritos, quarteirões, bairros e ruas, as quais possibilitavam que cada indivíduo fosse vigiado. Frente a isso, inspetores e sentinelas observavam cada detalhe, fazendo registros, de forma constante, buscando captar possíveis ameaças à cidade.

Eram realizadas visitas duas vezes por dia. Nessas, cada indivíduo era chamado pelo nome, e deveria se apresentar numa janela específica. O indivíduo que não comparecesse à janela subentendia-se que estava doente e que poderia ser perigoso, sendo assim seria necessária uma intervenção (FOUCAULT, 2010).

De acordo com Lockmann (2010), com a peste, necessitou-se de uma organização de saber sobre a doença, sua cura e formas de contágios, para que assim pudesse ser exercido o controle sobre a doença e manter os indivíduos dentro dos muros da cidade.

Desse modo, ocorreu uma observação cada vez mais constante e insistente com o objetivo de maximizar a saúde, a vida e a força dos indivíduos. Nesse sentido, Foucault (2010) comenta que houve uma tecnologia de poder que ao mesmo tempo em que fabricava um tipo de indivíduo, também observa e formava um saber. O referido autor ainda comenta:

Não se trata de uma exclusão, trata-se de uma quarentena. Não se tratava de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão. [...] não se trata de uma espécie de demarcação maciça entre dois tipos, dois grupos de população: a que é pura e a que é impura, a que tem lepra e a que não tem. Trata-se, ao contrário, de uma série de diferenças sutis, e constantemente observadas, entre os indivíduos que estão doentes e os que não estão (FOUCAULT, 2010, p. 30-40).

A prática de poder correspondente a peste agia no plano da convivência. Assim, Foucault (2010) chama a atenção para a organização absolutamente oposta das duas práticas, pois, enquanto a exclusão afastava, a inclusão gerava um controle que aumentava os efeitos do poder disciplinar.

Na peste, ocorre uma “invenção das tecnologias positivas de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 59), pois os indivíduos em suas particularidades foram alvos de uma permanente vigilância, observação, de modo a formar um saber que multiplica os efeitos do poder.

No modelo da peste desenvolveu-se toda uma preocupação com os “anormais” e estratégias de inclusão dos mesmos. Entretanto, para que tal estratégia pudesse se concretizar, foram necessários, além do desenvolvimento de um aparato de saberes sobre o indivíduo, sobre sua doença, formas de contágio e cura, também o cumprimento de certas normas, regras, as quais regulavam, classificavam e comparavam.

Assim, de acordo com Foucault, “trata-se de um exame perpétuo de um campo de regularidade, no interior do qual se avalia sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme à regra, à norma de saúde que é definida” (2010, p. 40). Foram práticas, imersas em relações de poder que participavam de um jogo de forças para a manutenção da sociedade.

O exame foi o responsável por nortear aqueles que se enquadravam na norma e aqueles que se desviavam dela. Frente a isso, fixou-se o indivíduo a uma norma e integrou-se num esquema de normalização. De acordo com Foucault:

A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. A norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (2010, p. 43).

A norma abriga tudo e todos, de forma a classificar, hierarquizar e dividir em grupos por semelhança, ao mesmo tempo em que individualiza os sujeitos torna-os comparáveis entre si.

Assim, as relações de poder são articuladas por mecanismos que objetivam marcar e classificar aquele que se desvia da norma. Portanto, o modelo de inclusão descrito por Foucault (2010) serve de raiz, ainda que distante, da divisão normal/anormal (LUNARDI, 2003).

As práticas de inclusão com os pestilentos possibilitam entender a constituição de algumas formas de exercício de poder que ocorre no projeto da inclusão escolar presentes na atualidade.

De acordo com Lunardi (2003), ao nomear especificamente qual é o público-alvo da Educação Especial nas políticas de inclusão se faz necessário que a instituição escolar o identifique, portanto, “há a implicação de um campo de saber, o que quer dizer que para incluir é necessário que se estabeleça um saber sobre esse outro, é importante que se marque a diferença entre o anormal e o normal” (LUNARDI, 2003, p. 141). Nessa perspectiva, ao comparar as respostas e problemas de aprendizagem, acaba situando o indivíduo numa classificação, a qual apontará o lugar que o mesmo ocupará no contexto educacional, ou seja, o AEE.

O projeto de inclusão escolar acaba surgindo como um poder produtivo que inclui os indivíduos utilizando técnicas de vigilância e exame as quais desenvolver saberes sobre eles. Portanto, a partir das técnicas disciplinares, a norma assume o poder de identificar quem são os indivíduos que estão dentro da norma, ao mesmo tempo que colocam em funcionamento tecnologias que visam à normalização. Nas práticas disciplinares, a norma vem antes da normalização e acaba por diferenciar os normais dos anormais, por meio dos seus atos, gestos e corpos (FOUCAULT, 2010).

A partir disso, para Lunardi, “ao incluir está-se normalizando, estão-se colocando em operação vários aparatos para analisar, examinar, classificar e recuperar; em outras palavras, estão em funcionamento tecnologias de normalização” (2003, p. 145). Como tecnologia de normalização, é possível pensar na sala de recursos multifuncionais, onde é realizado o AEE, pois é nesse lugar que será posto em funcionamento um conjunto de procedimentos, objetivando tornar os corpos dos indivíduos com necessidades educativas especiais adestrados: a distribuição espacial, o controle das atividades, o fracionamento do tempo e a composição das forças individuais.

O AEE, presente na instituição escolar por meio de atividades pedagógicas e recursos tecnológicos específicos, acaba por apoiar os indivíduos com necessidades educativas especiais ao acesso à classe regular, bem como no seu processo de participação e aprendizagem. Portanto,

a inclusão, através de práticas disciplinares, tende a normalizar o anormal, de maneira que este possa cumprir as normas estabelecidas pela sociedade.

Assim, embora as práticas de inclusão escolar, na atualidade, parecem naturais, as mesmas estão imersas em relações de saber/poder que visam a posicionar o indivíduo em relação à norma. Essas relações não são exatamente iguais às que ocorreram no século XVIII e XIX, mas apresentam vestígios.

Por mais que os saberes, práticas e os espaços mudem, os mecanismos de disciplinarização dos indivíduos de alguma maneira andaram e andam perpassando os séculos até os dias atuais.

As políticas inclusivas e mais precisamente o AEE apresentam-se num campo imerso por discursos e saberes que se cruzam, se encontram, se dissipam para pôr em funcionamento mecanismos de normalização aos indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Frente aos saberes que se cruzam para pôr em funcionamento os mecanismos de normalização, penso que é possível fazer uma aproximação com o método cartográfico, o qual procura dar valor às conexões existentes entre os diversos acontecimentos, o que possibilita olhares diferentes sobre a realidade e seus atravessamentos.

Dito isso, trago, a seguir, o mapa da viagem que facilitou a orientação para olhar possíveis paisagens que surgiram durante a viagem, ou seja, busco olhar para a cartografia como um modo que permite mapear a realidade, acompanhar processos e movimentos. Ressalto, entretanto, que o mapa que mostrarei a seguir é móvel, passível de conexões heterogêneas que podem ser realizadas de acordo com o contexto pesquisado.

3 MAPA PARA A GRANDE VIAGEM

O real não se encontra nem na partida nem na chegada, ele se dispõe pra gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa

A cartografia carrega consigo a noção de rizoma⁵, o qual remete à ideia de conectividade, visto que na cartografia o pensamento não tem começo, fim ou centro. As ideias que surgem podem proliferar-se de todos os lados na tentativa de produzir um mapa aberto, pois as linhas podem se cruzar, ficarem soltas e depois se reconectarem a outras.

Assim, inspirada no modelo cartográfico, a seguir, descrevo alguns conceitos sobre cartografia, posteriormente explicito as pistas/instrumento que possibilitaram a produção dos registros e como ocorre o funcionamento do pensamento rizomático.

3.1 DELIMITANDO ALGUNS OLHARES

Cartografar é aventura-se por terras desconhecidas e estar atento às coisas que circundam naquele momento. É como realizar uma grande viagem, em que se descobrem lugares, desconstroem-se saberes instituídos para enxergar além da representação.

A cartografia como metodologia não se caracteriza por um modelo ou passos a serem seguidos, cabe à cartógrafa criar sua trajetória, rotas de passagem na medida que passa a fazer parte do território de pesquisa. Assim, o trajeto criado pela cartógrafa será sempre novo, diferente, pois em cada pesquisa a mesma criará novas experiências, outros funcionamentos.

No processo de cartografar, expectativas devem ser deixadas de lado. É necessário que a pesquisadora esteja atenta e desacomodada, para que a mesma “possa, enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali” (KASTRUP, 2009, p. 49). Nesse sentido, é possível deslocar o olhar para perceber outras realidades, novas possibilidades.

Portanto, é importante ressaltar que a cartografia não constitui um modelo estrutural pronto, com traçados e regras estabelecidas. É uma metodologia que vai sendo construída na experimentação da pesquisadora (KASTRUP, 2009).

⁵ Na botânica, rizoma é a extensão do caule que une sucessivos brotos; parte rasteira, geralmente subterrânea que cresce horizontalmente no substrato. Pode se estender por grandes áreas, mas também ser bem curto, minúsculo (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

Passos e Barros sinalizam que o “desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas” (2009, p. 17). A partir disso, a cartografia permite a construção de outros modos de se fazer pesquisa e de produzir conhecimento, pois a mesma torna-se um processo aberto com inesgotáveis possibilidades. Além de permitir a aquele que pesquisa integrar-se na produção de saberes que possam vir atravessá-lo.

Frente a isso, Alvares e Passos comentam que “por isso a ocupação de um território numa pesquisa não pode ser iniciada com um problema fechado, sabendo de antemão o que se busca” (2009, p. 138), pois isso levaria a enxergar somente conceitos e ideias fixas.

Partindo desse entendimento, neste trabalho, procurei elaborar um problema de pesquisa que pudesse dar conta dos diferentes saberes que poderiam surgir nos registros escolares de alunos atendidos no AEE, pois isso não engessaria a produção de conhecimento desta pesquisa e possibilitaria a contemplação de acasos decorrentes da minha atenção de pesquisadora.

Assim, eu, como aprendiz-cartógrafa, procurei nesta pesquisa desenvolver uma atenção sensível aos vestígios de modo a estar aberta à captação do inesperado, à disposição para encontrar o que não procurava ou o que não sabia do que se tratava. Portanto, distanciando-me de metodologias que procuram “representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 131).

Para isso, se fez necessário que me aproximasse e me inserisse no campo de pesquisa, aberta para viver e experimentar o imprevisto de forma a abandonar as pretensões, para que assim pudesse haver uma experiência de pertencimento, pois, como comenta Alvarez e Passos (2009), não basta o pesquisador se propor, é preciso que queira se engajar. Porém, Romagnoli alerta que:

“[...] também a cartografia contém riscos. O primeiro deles, e o mais usual, é ser utilizada como um modelo, um padrão a ser seguido, usado em obediência à nossa formação dentro do paradigma moderno, fórmula que se afasta sinistramente do que esta propõe: a ousadia de rastrear a heterogeneidade, a complexidade. Nesse sentido, operaria para a reprodução e não para a criação, estancando a circulação da vida, operando cortes e recortes no processo de pesquisa, organizando de forma fascista o objeto de estudo e desqualificando de maneira transcendente outras formas de pesquisar (2009, p. 169).

Portanto, nessa pesquisa não segui protocolos, busquei escapar da reprodução e do acomodamento intelectual de modo a construir meu próprio trajeto, imprimindo o meu próprio modo de ver.

3.2 ROTAS DE PASSAGEM

Nesta pesquisa, eu, como aprendiz-cartógrafa, habitei um território que não era meu habitat, predispus-me a uma aventura num território que desconhecia, num território que me causaria muitas incertezas. Foi preciso conhecer as pessoas que o habitavam e deixar-me afetar por aquilo que as afetavam.

Foram experiências que tiveram certa intensidade. Por vezes, senti-me preparada para essa tarefa e, em algumas outras, senti o desejo de fugir desse campo, uma vez que a cartografia como estratégia metodológica faz deslocar-se do campo das ideias prontas, daquilo que está naturalizado. É necessário um outro olhar, que exige sensibilidade e ao mesmo tempo curiosidade por parte da cartógrafa-aprendiz.

Assim, deslocando-me como quem parte em uma viagem, coloquei-me a caminhar buscando diferentes paisagens, entregando-me ao encontro que transforma maneiras de ver e abre para novos horizontes.

Diante do exposto, utilizei como metáfora nesta pesquisa a “viagem”, pois a cartografia, assim como a viagem, representa o rastreamento de territórios desconhecidos. Tanto o viajante como a aprendiz-cartógrafa vivem sucessivas experiências, poderão ir e vir, encontrar situações em que precisarão revisar o trajeto, por vezes retornar e contornar, abandonar e recomeçar.

Vale lembrar que são muitas cartografias possíveis, assim como muitos campos a serem cartografados, portanto, cada situação ou contexto que se busca analisar coloca a necessidade de uma proposição metodológica. Assim, a partir da reflexão e apropriação sobre o tema, busquei construir uma metodologia que pudesse acolher a temática, a problemática.

O fato de não contar com um processo metodológico de reprodução, mas que pertence à ordem da criação, me permitiu um espaço de liberdade para a criação da metodologia que possibilitasse a produção desta cartografia.

Frente a isso, inspirada nas pistas que orientam a atitude do cartógrafo ao longo do processo de pesquisa, organizados no livro *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, tais como: a cartografia como método de pesquisa-intervenção; o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo; cartografar é acompanhar processos; movimentos-funções do dispositivo no método; o coletivo de forças como plano da experiência cartográfica; cartografar é habitar um território existencial; pôr uma política de

narratividade; e diário de bordo de uma viagem-intervenção, busquei construir as minhas pistas/instrumentos⁶ para nortear-me na produção desta pesquisa.

Assim, defini algumas pistas/instrumentos que julguei importantes tendo em vista a problemática da pesquisa, para dar visibilidades à paisagem escolar. As pistas/instrumentos⁷ compuseram-se do caderno de anotações⁸ e dos registros escolares, que serão explicitados adiante.

Saliento, entretanto, que, implicada nas questões éticas, a primeira providência, de ordem burocrática, antes de entrar para o território de buscas, foi enviar o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul para sua aprovação. Concluída essa etapa, entrei em contato com a Secretaria de Educação, explicando a natureza da pesquisa, seus objetivos, bem como sua relevância. Após concordância da Secretaria na realização, foi preenchido pelo representante legal o Termo de Autorização Institucional (Apêndice A) e o Termo de Anuência (Apêndice B). Concluída essa etapa, dei início à entrada no território.

Ao ingressar no território de pesquisa, precisei deixar-me envolver, de modo a sempre estar atenta aos movimentos e intensidades. Dessa forma, ao entrar na escola, busquei renunciar a atenção seletiva e ficar atenta aos movimentos e intensidades que se faziam presentes. Para que isso fosse possível, utilizei os quatro gestos⁹ da atenção/tensão: rastreio, toque e pouso, reconhecimento atento descritos por Kastrup (2009). Esses serviram como referência, como calibragem para as duas pistas/instrumentos utilizados no processo de investigação.

Ressalto que o termo tensão foi usado com o objetivo de demonstrar que no uso dos quatro gestos da atenção essa acompanhou-me concomitantemente, pois durante o processo de pesquisa foi necessário que eu estivesse atenta onde pousar minha atenção, dentre os diferentes elementos que atingiram meus sentidos e pensamento; foi necessário manter uma atitude de abertura ao encontro, evitando que informações, saberes e expectativas pudessem interferir na minha atenção na busca pelo desconhecido.

Os gestos atenção/tensão não têm como base de funcionamento a seleção de informações, mas sim acompanhar um processo em curso. Assim, ao utilizá-los, foi necessária

⁶ O termo instrumentos foi acrescentado pela autora desta pesquisa.

⁷ Entendo que, ao mesmo tempo que o caderno de anotações e os registros se mostram como pistas que norteiam-me a pesquisa, também se constituem como instrumentos.

⁸ A pista/instrumento denominada anotações foi inspirada na pista diário de bordo presente no livro *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2009).

⁹ Os quatro gestos da atenção são descritos como uma pista, denominada funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo, no livro *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2009). Entretanto, nesta pesquisa, esses apresentam um funcionamento diferente.

uma concentração sem focalização, ou seja, uma atenção que não estava dirigida para algo em específico. Foi preciso que eu prestasse atenção igualmente a tudo, pois isso me permitiria captar informações que se mostravam tanto coerentes como desconexas, sem sentido imediato.

Kastrup (2009) comenta que informações desconexas, num primeiro momento, poderão parecer incompreensíveis pela pesquisadora, porém, num segundo momento, podem ser passíveis de ganhar sentido e comporem-se a outras informações. Frente a isso, é importante que a cartógrafa mantenha uma atitude que busca o acolhimento do inesperado.

Nessa perspectiva, entra-se em campo sem conhecer ao certo o alvo que será perseguido pela cartógrafa. Portanto, a mesma encontrará diversos elementos que poderão convocar sua atenção, no entanto, muitos deles serão apenas elementos dispersos (KASTRUP, 2009).

Kastrup (2009) aponta que o rastreio caracteriza-se por uma varredura do campo visando à localização de pistas e signos, pois ainda não se conhece de fato o que se procura. Já o toque ocorre quando algo perturba o pesquisador diante daquilo que parecia estável e homogêneo. É algo que chama a atenção do cartógrafo. “O toque é sentido como uma rápida sensação, um pequeno vislumbre, que aciona em primeira mão o processo de seleção” (KASTRUP, 2009, p. 42). Esse pode ter diferentes intensidades. Ao ser tocado por algo, Kastrup (2009) descreve que ocorre o gesto de pouso, em que se realiza uma parada no movimento, podendo ser visual, auditiva ou outra. Nesse, o campo de observação se reconfigura e a atenção pousa em algo realizando um trabalho fino e preciso. A autora define como um movimento de “zoom”. Desse modo, nesse novo cenário, constrói-se o reconhecimento atento, em que a pesquisadora destaca os contornos singulares do objeto.

A dinâmica atencional tem como desafio manter o pensamento aberto de modo a guiar-se pelos acontecimentos. Entretanto, nunca se deve perder de vista os objetos e o foco da pesquisa.

Desse modo, levando comigo os gestos da atenção/tensão e tomando a problemática da pesquisa, a qual busca evidenciar os saberes que se fazem presentes nos registros escolares de alunos atendidos no AEE, fiz uso das pistas/instrumentos, que descrevo a seguir:

A primeira pista/instrumento que utilizei foi o caderno de anotações, que serviu para registrar os acontecimentos que convocaram a minha atenção/tensão e as impressões que vivenciei na trajetória cartográfica.

O caderno de anotações¹⁰ possibilitou a minha aproximação, como aprendiz-cartógrafa, com os habitantes do território de investigação. Além disso, permitiu que eu pudesse reconstruir

¹⁰ No decorrer na pesquisa, denomino as anotações realizadas no caderno de anotações como registros não-normativos.

e refletir sobre os lugares percorridos, dando visibilidade a minha participação de pesquisadora-viajante no processo de produção do conhecimento.

De acordo com Barros e Kastrup (2009), as anotações, no processo cartográfico, servem como fonte para a produção de dados, na medida em que o pesquisador procede ao entendimento de suas percepções e compreensões sobre o que observa acerca do tema. Assim, “um processo aparentemente individual ganha uma dimensão claramente coletiva quando o texto traz à cena falas e diálogos que emergem nas sessões ou visitas ao campo” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 71).

Como segunda pista/instrumento, fiz uso dos registros escolares normativos, os quais compuseram-se: das fichas de encaminhamento ao espaço especializado, do informe de atendimento, dos pareceres descritivos, dos laudos, e da anamnese. Estes foram-me concedidos pelas professoras do AEE.

De acordo com Christofari, “os registros são práticas que atualizam os discursos, que produzem modos de ser. Registrar e anotar é uma estratégia política para manter acessível as informações sobre a vida do estudante” (2014, p. 113). Assim, os registros escolares explicitam uma visão institucional sobre os sujeitos, de forma que ao olhar para eles de maneira atenta possibilita a criação de visibilidades sobre os saberes que se entrecruzam nos diferentes registros.

3.3 COMO FUNCIONA O PENSAMENTO RIZOMÁTICO

Para Deleuze e Guattari (1995), o processo cartográfico constitui como um princípio de rizoma, não tem começo e nem fim, pode ser rompido e quebrado em qualquer lugar, sendo suscetível de receber constantes modificações em diversas direções, podendo ser reinventado em cada viagem e por cada um que percorre. Dessa maneira, o processo cartográfico permite a construção de novos trajetos, de modo a alterar trajetórias previstas, contrariando, assim, os modelos baseados na linearidade.

Na visão rizomática, a produção de conhecimento não apresenta um começo ou fim, ela está voltada para a proliferação de ideias, as quais podem surgir nas relações, nos entremeios, nas conexões. Dessa forma, a produção de conhecimento está relacionada com novas ideias, as quais favorecem novos devires.

A cartografia ainda pode ter outra leitura da realidade, ou seja, além de buscar o qualitativo, ela também pode romper com o modelo de ciência, em que sujeito e objeto estão tradicionalmente separados. Para isso, ela busca conexões, de modo a abrir-se para o que afeta

a subjetividade¹¹, a qual deve ser pensada como um sistema complexo que não se constitui somente pelo sujeito, mas também pelas relações estabelecidas por ele (ROMAGNOLI, 2009).

Para Romagnoli, “a subjetividade é constituída por múltiplas linhas¹² [...] que atuam ao mesmo tempo” (2009, p. 170). Assim, não se pode pensar num sujeito fechado em si, mas sim num sujeito formado por múltiplos elementos que se conectam e reconectam de maneira a intervir na constituição da subjetividade.

Tanto a realidade quanto a subjetividade constituem-se de modo rizomático, pois ambas são compostas pelas multiplicidades. Portanto, a cartografia se mostra como uma estratégia metodológica cuja atividade busca registrar a coexistência de linhas que compõem “o modo de existência de cada um de nós, e também possibilitam que se exerça a invenção” (ROMAGNOLI, 2009, p. 170).

Frente a isso, tomando a metáfora do rizoma para a cartografia, Deleuze e Guattari (1995) enumeraram seis características, chamadas de princípios. A seguir descrevo-os brevemente.

Os primeiros princípios do rizoma são conexão e heterogeneidade – isso significa que qualquer ponto de um rizoma pode se conectar com outro ponto. Ou seja, as conexões do rizoma não obedecem a uma hierarquia, uma ordem pré-determinada, portanto há conexões por todos os lados e direções, não sendo necessariamente da mesma natureza (DELEUZE; GATTARI, 1995).

Do ponto de vista rizomático, no processo de cartografar, pode realizar-se diferentes conexões e construção de trajetos, o que permite novas possibilidades e inesperados direcionamentos. Portanto, a cartografia afasta-se de modelos preconcebidos que baseiam-se num caminho linear e coletador de dados.

O terceiro princípio é o da multiplicidade – neste o rizoma não é feito de unidades, como sujeito ou objeto, mas de “dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15). Ou seja, o rizoma se caracteriza pela sua capacidade de conexão, assim, quando dois ou mais elemento se conectam, eles constituem um novo elemento, que está pronto a modificar-se novamente. Para exemplificar essa premissa, Deleuze e Guattari (1995) nos ajudam a compreender as multiplicidades por meio do movimento da

¹¹ “Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda a identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a «pessoa»: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder” (DELEUZE, 1992, p. 123).

¹² Linhas duras, flexíveis e de fuga.

marionete, em que os fios que a conduzem constituem a multiplicidade. Esses fios que comunicam uma parte à outra são os responsáveis por formar uma outra marionete.

Frente a isso, a multiplicidade manifesta-se como linhas independentes que nos atravessam compondo o nosso modo de existência, nossos “mapas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Essas linhas recebem a denominação de: segmentaridade dura, segmentaridade maleável e linhas de fuga.

As linhas de segmentaridade dura estipulam as grandes divisões que regem a sociedade de maneira bem determinada de modo a assegurar uma certa estabilidade e funcionalidade de cada identidade ou de cada grupo, como por exemplo: “a família - profissão; o trabalho - férias; a família e depois a escola, e depois o exército, e depois a fábrica, e depois a aposentadoria” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 101).

Nas linhas duras, “tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, a passagem de um segmento a outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 61). São linhas que estabelecem regras, leis, instituições, hierarquias.

As linhas duras manifestam-se por meio do controle, da normatização e enquadramento. As mesmas buscam manter a ordem, não perturbar e dispersar o que se considera adequado ao contexto social instituído (CASSIANO; FURLAN, 2013).

De acordo com Deleuze e Parnet (1998), ao mesmo tempo que as pessoas, a sociedade e os grupos são atravessados por linhas duras, por elas também transpassam linhas de segmentaridade flexíveis. Essas “traçam pequenas modificações, fazem desvios, delineiam quedas ou impulsos (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 145). Esse tipo de linha não apresenta uma trajetória com ponto de origem a um destino. É uma trajetória autônoma.

A terceira linha proposta por Deleuze e Guattari (1996) é a linha de fuga, que leva em direção ao desconhecido, ao não previsível; é a mais tortuosa como também a mais complicada de todas. Ao mesmo tempo em que são linhas imprevisíveis, são linhas muito ativas, que inventam modos de existir sem que haja um modelo que as orientem (CASSIANO; FURLAN, 2013). É uma linha que ativa rupturas de modo a fugir dos limites regulares que determinam um lugar, uma sociedade, uma identidade.

Desse modo, somos feitos de linhas duras, de linhas flexíveis e de linhas de fuga. Estas coexistem e passam umas pelas outras, de maneira a formar um emaranhado de linhas. Assim, não há linearidade pronta que não seja suscetível de ruptura; não há ruptura de linhas sem que novos segmentos possam se reestruturar (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

O quarto princípio é o da ruptura a-significante – o qual significa pensar que um rizoma pode ser rompido, quebrado em qualquer lugar, no entanto pode ser retomado por outras linhas

(DELEUZE; GUATTARI, 1995). Quando ocorre uma ruptura no rizoma, as linhas segmentares transformam-se em linhas de fuga. Para uma melhor compreensão, Deleuze e Guattari explicam que:

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras. É por isso que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito (1995, p. 16).

Assim, toda vez que alguma conexão se rompe ela é retomada em outro lugar, de modo a ser ressignificada. Esse princípio se configura como uma potência de ruptura com o já instituído. Dessa maneira, há sempre a possibilidade de conexão com o novo, com o não instituído. O mundo não se torna um lugar estagnado, mas sim de uma construção inacabada, que possibilita a transformação nos encontros.

O quinto e o sexto princípios são a cartografia e a decalcomania – o processo de cartografar é rizomático e remete-se à lógica de um mapa que permite realizar conexões, construções e é suscetível de receber constantes modificações em diversas direções, podendo ser reinventado em cada viagem e por cada um que percorre. Já o decalque apresenta uma lógica dos sistemas arborescentes, remetendo a um modelo representativo, pois fixa um ponto, uma ordem, coordenando-o sempre à representação (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

O pensamento arborescente se define por um pensamento em uma única direção, em oposição ao pensamento rizomático, que se liberta das formas, de maneira a não oferecer um ponto de entrada e saída, pois por meio dele há múltiplas possibilidades; ele não se deixa conduzir à unidade; ele cresce onde encontra espaço, sem obedecer um único caminho. Nesse sentido, Filho e Teti comentam que:

Vivemos em espaços que não são vazios nem homogêneos, e sim formados por relações, carregados de qualidades heterogêneas, que se comunicam e se ligam entre si. Espaço em rede, constituído por linhas e pontos, atravessado por relações e carregado de qualidades e intensidades, portanto, passível de ser cartografado” (2013, p. 54).

Desse modo, a cartografia coloca em análise uma realidade em construção, que não tem começo e nem fim, mas várias entradas, o que possibilita novos modos de produzir compreensões a respeito do mundo.

A investigação cartográfica constitui-se uma ferramenta de investigação valiosa, à medida que possibilita escapar do decalque e criar novas formas de existência e subjetividades (FILHO; TETI, 2013).

Assim, ao utilizar as pistas/instrumentos para olhar para o AEE e seu funcionamento na escola, fiz uso dos princípios do rizoma, pois penso que os mesmos seguem direções rizomáticas, ou seja, direções múltiplas que favorecem a conexão, a heterogeneidade e geram a multiplicidade.

Dessa forma, carregando as bagagens conceituais, um mapa “conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 21) e a problemática da pesquisa, inicio a seguir minha viagem adentrando por paisagens que são mundos em movimento tentando dar visibilidade às forças que atravessam o território escolar, descobrindo singularidades e percebendo as modificações da paisagem por meio de um olhar rizomático.

4 A VIAGEM

Devemos nos liberar desse conservantismo cultural, tal como devemos nos liberar do conservantismo político. Devemos desmascarar nossos rituais e fazê-los aparecer como são: coisas puramente arbitrárias, ligadas ao nosso modo de vida burguês [...]. É preciso pôr “em cena”, exibir, transformar e derrubar os sistemas que nos ordenam pacificamente. Quanto a mim é o que tento fazer nesse trabalho.

Foucault

Nesta viagem inspirada na cartografia, em cada encontro com as paisagens, houve paradas, olhares - provocados por seus relevos – que interrogaram, desconfiaram e desdobraram-se, produzindo sentidos e oferecendo composições diversas.

Nesse sentido, convido o leitor a conhecer um pouco do território pesquisado, bem como suas paisagens e possíveis desdobramentos. Para isso, inicio com a descrição sobre a localidade e o espaço físico do território, de forma a situar o leitor. Posteriormente, passo para a Paisagem I, na qual criei como procedimento os Registros e as Visibilidades para perceber as conexões ou rizomas presentes nesta pesquisa. Ou seja, para as anotações do caderno, que convocaram minha tensão/atenção e que estavam implicadas com a evidência de um saber denominei Registro; e para este procurei fazer ver o saber implicado, denominando-o de Visibilidade. Ainda nesta, mostrei alguns “nós”, que constituem os pontos de encontro e de convergência entre os saberes e as linhas.

Cabe salientar que Registro e Visibilidade nesta pesquisa se relacionam/conectam, constituindo um modo de pensar e uma forma de registrar o pensamento. Entendo esse procedimento como uma produção singular de uma aprendiz-cartógrafa que expressa uma maneira própria de produzir conhecimento.

Dando seguimento à pesquisa, passo para a Paisagem II. Nesta, inicio com um procedimento diferente da Paisagem I, pois busco, num primeiro momento, descrever os documentos e suas estruturas que compuseram a pista/instrumento – registros escolares normativos. Posteriormente, explicito os saberes evidenciados nessa pista/instrumento. Dessa

forma, com a noção dos saberes evidenciados, realizo o mesmo procedimento da Paisagem I, ou seja, o Registro e a Visibilidade.

4.1 TERRITÓRIO PESQUISADO

O território pesquisado foi uma escola de ensino fundamental de um município da Serra Gaúcha, cuja Secretaria de Educação indicou para a investigação, após contato solicitando liberação para a pesquisa. No momento da pesquisa, de março a setembro de 2016, a escola contava com trinta professores que atendiam quatrocentos e cinquenta e três alunos, da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental.

A escola que faz parte deste estudo se localiza em bairro periférico, residencial e ocupa um pouco menos de meia quadra.

Constituída por duas edificações térreas, a instituição é composta por salas de aulas, sala de recursos multifuncional, sala de coordenação pedagógica, biblioteca, cozinha para preparação de merenda, sala de professores, sala da direção da escola e um pavilhão onde são realizadas as atividades de educação física. As três construções são muito próximas, de forma que há pouco espaço de pátio e para circulação.

As duas edificações térreas, de cor azul, são ligadas por um telhado de fibrocimento, formando um longo corredor construído em concreto. Pela diferença de nível das edificações, o corredor apresenta degraus e uma rampa para o acesso a uma das edificações.

No fundo dos prédios, há um pequeno espaço de britas e uma árvore próxima ao muro, que delimita o terreno da escola. Nesse espaço, juntamente com o corredor, ocorre o recreio e não se mostra característico de uma instituição escolar que atende um público infantil. Isso pode ser inferido pela falta de parque infantil, bancos nas áreas de circulação e por não ter gramado, flores e paredes coloridas.

Ainda com relação às características do espaço escolar explorado, a sala de recursos, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado, ocupa um espaço dentro do conjunto de salas de aula regulares, ou seja, de circulação de todos. Seu espaço interno é pequeno, com aproximadamente 14 m². Dentro dela, encontra-se uma sequência de letras do alfabeto na parede, próxima ao teto; um quadro branco; um mural; um relógio; dois computadores; uma impressora de braile; alguns armários e prateleiras contendo livros, cadernos, jogos, tintas e lápis. Existem duas mesas redondas com algumas cadeiras no centro da sala que são ocupadas pelas crianças; uma mesa quadrada com cadeira disposta na lateral da sala, a qual se destina ao professor e um tapete no canto para realização de atividades. É um

espaço que também não é colorido, com poucas características de um ambiente que atende o público infantil.

Nessa sala, os atendimentos são realizados em dois turnos – manhã e tarde - por duas professoras, uma em cada turno. Nesse espaço, circulam, ao todo, noventa e dois alunos por semana, os quais recebem atendimento individual e em grupo. Destes, oitenta e três são considerados alunos com dificuldades de aprendizagem¹³, sem comprovação clínica, e nove alunos são considerados com necessidades educativas especiais, que apresentam diagnóstico clínico.

Percebi que alguns alunos que a escola considera com necessidades educativas especiais difere do público-alvo do AEE, que institui o Decreto nº 6.571/2008. De acordo com o decreto, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais aqueles com: deficiência (física, mental, intelectual ou sensorial); transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entretanto, na escola, dos nove alunos considerados com necessidade educativas especiais, apenas cinco apresentam diagnóstico condizente com o público-alvo do AEE, e quatro caracterizam-se por dificuldades de aprendizagem.

Pude constatar ainda que, além dos alunos descritos acima, havia outros nove alunos considerados com necessidades educativas especiais. Entretanto, os mesmos não frequentavam a sala de AEE da escola, pois recebiam atendimento no contraturno de outras instituições especializadas.

Assim, inspirada na cartografia, nessa pesquisa além das descrições do território, mantive-me atenta à problemática, fazendo registros das falas dos profissionais que se faziam presentes durante a busca dos registros normativos, assim como minhas percepções.

As anotações eram realizadas assim que chegava em casa, de modo a lembrar ao máximo as conversas e as experiências vivenciadas. Não havia um protocolo para as escritas. Essas, às vezes, eram fragmentadas, outras mais textuais. Para cada visita que realizei, fiz anotações. Assim, foram oito visitas e oito registros no caderno de anotações.

Dessa forma, tomando a primeira pista/instrumento de cartografar – caderno de anotações –, explicito, a seguir, os desdobramentos da primeira paisagem encontrados nessa viagem. Saliento que essa pista/instrumento não constitui de um registro normativo, pois o mesmo foi construído a partir da visão de uma aprendiz-cartógrafa.

¹³ As dificuldades de aprendizagem são condições que interferem na construção e desenvolvimento das funções cognitivas e que não apresentam um diagnóstico clínico.

Além disso, ressalto que a pista/instrumento, caderno de anotações, permitiu que eu pudesse criar o meu espaço de visibilidade na pesquisa a partir dos encontros vivenciados no território. Ao mesmo tempo, possibilitou dar subsídios na elaboração dos saberes encontrados nos registros escolares.

4.2 PAISAGEM I: CADERNO DE ANOTAÇÕES

Sabendo que linhas atuam na constituição dos indivíduos e grupos sociais, busquei, nos registros do caderno de anotações, evidenciar os saberes e as linhas que cruzam e produzem alguns “nós” provisórios e frágeis.

Para isso, construí um quadro composto de três colunas, cada uma identificada com uma linha, ou seja, dura, flexível e fuga. Após, agrupei os registros conforme as características condizentes a cada linha. Feito isso, foi possível verificar que os registros apresentaram-se todos na coluna identificada como linha dura. Entretanto, ressalto que foram relações estabelecidas por meio de um olhar estrangeiro¹⁴.

A linha dura é considerada a linha da ordem e estabilidade. Para Cassiano e Furlan, “as linhas duras são as linhas de controle, normatização e enquadramento, e através de seus atravessamentos se busca manter a ordem e evitar o que é considerado inadequado a determinado contexto social instituído” (2013, p. 373). Assim, nos registros da pista/instrumento – caderno de anotações, as linhas duras se mostram no enquadramento do indivíduo com necessidades educativas especiais, na determinação da produção e entrega de documentos.

A partir da definição da proposta de linha (DELEUZE; GUATTARI, 1996), busquei evidenciar os saberes que se faziam presentes nos registros do caderno de anotações. Para isso, fiz uma leitura detalhada desses registros, de forma que foi possível produzir a noção de Currículo Adaptado – documento exigido pela escola ao professor que tenha em sua sala de aula aluno com necessidades educativas especiais.

Vale destacar que esse documento parece ir de encontro com todos os documentos oficiais buscados, pois não há menção, nestes últimos, sobre o documento Currículo Adaptado ou sobre o tipo de estrutura que a escola propõe.

¹⁴ Olhar de uma pesquisadora que não vem da área da Educação, mas sim da área da Saúde.

Dessa forma, nessa pesquisa, a noção de Currículo Adaptado ganha o contorno de saber produzido pela escola. Esse saber denominei-o de Curricular. Assim, a linha dura se torna um tipo de saber curricular, pois esse é único, singular e da produção exclusiva dessa escola.

4.2.1 Saberes curriculares de um Currículo Adaptado

A linha cartográfica junto com os saberes curriculares de um Currículo Adaptado mostra alguns “nós” dos registros do caderno de anotações, os quais procuro dar visibilidade. Dessa forma, descrevo os registros que compuseram os saberes curriculares de um Currículo Adaptado, organizando-os em: Registro I e Visibilidade I; Registro II e Visibilidade II.

↳ Registro I

No registro do caderno de anotações, havia vários relatos da administração da escola sobre um documento que deveria ser produzido pelos professores da sala de aula regular, para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais.

Para cada aluno com necessidades educativas especiais, o professor da sala de aula regular deveria produzir um documento específico a sua necessidade, visando a auxiliá-lo na condução do processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Dessa forma, a gestão da escola orientava os professores da sala de aula regular que a cada início de trimestre se produzisse um documento para cada aluno com necessidades educativas especiais. Depois de produzido, uma cópia do documento deveria ser entregue à coordenação escolar.

O documento constitui-se por seis itens que determinam o que o professor deverá considerar para trabalhar com aluno que apresenta necessidades educativas especiais. Cabe ressaltar que, dos seis itens, três deles apresentam um questionamento ao lado complementando-o, ou seja, como finalidade de orientar o professor da sala de aula regular na elaboração do que era solicitado.

Os itens descritos no documento são constituídos por:

- a) dados de identificação (nome, parecer médico, ano, turma, data de nascimento, área envolvida, atendimento atual, atendimento realizado, trimestre, professora responsável);
- b) habilidades desenvolvidas – o que o aluno já sabe, o que é descrito na avaliação diagnóstica;
- c) habilidades que necessitam ser trabalhadas no trimestre;
- d) objetivos de aprendizagem – o que fazer?;

- e) estratégias – como trabalhar?; e
- f) avaliação.

↳ Visibilidade I

Para fazer ver os saberes curriculares de um Currículo Adaptado, considerei importante compreender como o conceito de currículo escolar e de adaptações curriculares constituem-se na estruturação escolar. Para isso, trago a seguir alguns entendimentos sobre a teoria que situa o aparecimento do currículo tradicional e algumas regulamentações sobre as adaptações curriculares. Além disso, considerei relevante trazer o Plano de Desenvolvimento Individual, que é o documento que deve ser produzido pela escola, na sala de AEE, para atender às necessidades de alunos com deficiência.

1° Nó: Currículo tradicional

Ao analisar as teorias curriculares produzidas em diferentes épocas, foi possível verificar uma conexão com aspectos sociais, políticos e culturais, os quais instituem determinadas relações de poder e de saber (FOUCAULT, 2014). Assim, dentre as teorias curriculares existentes, discuto a teoria do currículo tradicional proposta por Silva, em seu clássico livro “Documentos de Identidade” (SILVA, 2010).

De acordo com Silva (2010), os estudos sobre o currículo surgiram nos Estados Unidos frente: à criação de uma burocracia estatal responsável pelos negócios ligados à educação; ao estabelecimento de uma educação como um objeto próprio do estudo científico; à oferta de uma educação a níveis mais altos; à manutenção de uma identidade nacional frente as ondas de migração e ao crescente processo de industrialização e urbanização.

Nesse contexto, são considerados como referência os estudos sobre o currículo realizados por Bobbit, em sua obra “The Curriculum”, no ano de 1918. Para esse estudioso, a escola deveria funcionar de maneira similar a uma empresa comercial ou industrial, com métodos a serem seguidos de maneira precisa e procedimentos que pudessem mensurar os resultados alcançados (SILVA, 2010).

Bobbit tinha a intenção de transferir o modelo organizacional apresentado por Frederick Taylor à escola. Nesse sentido, inicialmente a escola deveria definir seus objetivos baseada num exame das habilidades necessárias às ocupações profissionais (SILVA, 2010).

A finalidade desse modelo era a eficiência, mas para isso o responsável por desenvolver o currículo tinha como função “fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas” (SILVA, 2010, p. 24). Dessa forma, Bobbit considerava importante que no contexto educacional fossem estabelecidos alguns padrões a fim de não ocasionar variações de aprendizagem (SILVA, 2010).

Em 1949, com a obra “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, de Ralph Tyler, o modelo de currículo proposto por Bobbit começa a se fortalecer, pois, no modelo de currículo elaborado por Tyler, havia enfoque tecnicista, com ênfase nas ideias de organização e desenvolvimento (SILVA, 2010).

Desse modo, buscava-se a transferência do modelo baseado na administração científica para o currículo escolar de forma a moldar o aluno de acordo com as especificações impostas pela sociedade. Assim, nas práticas escolares, os currículos passaram a ser constituídos a partir de processos de ordenação, hierarquização segundo o que deveria ser ensinado, as maneiras de como conhecer, organizar e interpretar.

À vista disso, a instituição escolar foi, historicamente, assentando-se sobre uma noção disciplinar de currículo, de modo a modelar o comportamento humano, buscando uma configuração homogênea de indivíduos. Portanto, o currículo não pode ser pensado como algo que se afasta das relações de poder, que se constitui apenas como uma programação de conteúdos que devem ser transmitidos ao aluno. Ele está conectado a determinadas significações, saberes, normas, valores, modos do sujeito ser e se comportar.

Desse modo, baseadas nas concepções sobre o currículo, penso que as adaptações curriculares, como tecnologias de poder-saber, entraram em cena para tornar o indivíduo com necessidades educativas especiais adaptado ao processo curricular, de maneira a tornar o mesmo moldável na execução das atividades escolares, visto que as adequações curriculares visam a subsidiar a prática docente, propondo alterações na definição de objetivos, no desenvolvimento de conteúdos, processo avaliativo, temporalidade e organização do trabalho didático, com o intuito de promover a aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais.

Por meio de um conjunto de práticas pedagógicas executados no contexto escolar, torna-se possível adequar os melhores “tratamentos” no sentido de normalizar cada vez mais a aprendizagem do sujeito.

2º Nó: Adaptações curriculares

Com a implementação da proposta inclusiva, começamos a nos deparar com leis, resoluções, diretrizes e orientações na busca da incorporação do sujeito com necessidades educativas especiais à dinâmica pedagógica do ensino regular.

Dessa forma, em 1998, no Brasil, elaboraram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com a finalidade subsidiar a prática docente de modo que os indivíduos tivessem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados (BRASIL, 1998). Assim, esse documento:

[...] requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas (BRASIL, 1998, p. 13).

Em 2001, o Brasil teve um marco importante na regulamentação da organização curricular das escolas regulares com a criação da Resolução CNE/CEB nº2/2001, a qual institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nesta, as escolas têm o compromisso de prever e prover “adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação” (BRASIL, 2001, p. 1) que possibilitem atender à demanda diversificada dos alunos.

Passados alguns anos, o MEC publica o livro “Saberes e práticas de inclusão”, o qual traz algumas considerações em relação às adequações curriculares. Dentre elas, a necessidade de levar em conta questionamentos a respeito do que o aluno deve aprender; como e quando aprender; formas de organizar o ensino de maneira que torne o processo de aprendizagem mais eficiente; e como e quando avaliar no momento da realização das adequações curriculares. As adequações curriculares objetivam uma relação harmônica entre as necessidades curriculares e a programação curricular. Dessa forma, requerem adaptações em três níveis: no projeto pedagógico, no currículo desenvolvido em sala de aula e, além disso, algumas vezes, no plano individual (BRASIL, 2006).

As adequações em nível de Projeto Pedagógico referem-se a ajustes do currículo em geral, tendo como finalidade a flexibilização do currículo para atender às necessidades especiais de alguns alunos em sala de aula. Seu principal foco são a organização escolar e os serviços de apoio. As adequações em nível de sala de aula estabelecem modificações na programação de

sala de aula, como a organização e os procedimentos didático-pedagógicos. Já as adequações individualizadas são modificações gradativas que ocorrem de modo a organizar o trabalho de acordo com as necessidades do aluno (BRASIL, 2006).

As adaptações curriculares propostas pelo MEC para a educação especial classificam-se em pouco significativas e significativas. As pouco significativas referem-se a pequenos ajustes no planejamento, que não modifica substancialmente a programação proposta para os demais alunos da turma. Essas adaptações dizem respeito: à organização de agrupamentos, de didática, do tempo e do espaço; adaptações de objetivos e conteúdos; modificação na temporalidade; adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades e adaptações avaliativas (BRASIL, 2006).

Por sua vez, as adaptações significativas têm como características modificações acentuadas tanto no conteúdo curricular básico, quanto no planejamento individual e coletivo, consideram a complexidade das atividades pedagógicas e as possibilidades da criança. Nesse tipo de adaptação, conteúdos básicos “poderão ser simplificados, ampliados, reduzidos ou até mesmo eliminados quando necessário” (BRASIL, 2006, p. 26). As modificações acontecerão de acordo com o ritmo e o desenvolvimento do aluno, no entanto, para isso é necessário uma avaliação criteriosa do aluno, do contexto escolar e familiar, pois pode ocasionar uma ampliação significativa no tempo de escolarização do aluno devido ao parcelamento e sequenciação de objetivos e conteúdos (BRASIL, 2006).

De acordo com Pacheco et al. (2007), um currículo pode ser elaborado para cobrir diferentes períodos de tempo, ou seja, podem cobrir o período escolar inteiro, como apenas um ano, um semestre, bem como algumas semanas. Para o autor, o “currículo é um tipo de plano detalhado” (PACHECO et al., 2007, p. 99) o qual contempla o aluno, a família e o professor.

A partir das considerações sobre a questão curricular, é possível verificar que em cada época, frente às exigências do contexto, surgiram campos discursivos de diferentes ordens, trazendo consigo novos regimes de verdades. Esses, articulados e ligados por relações de poder, foram e são responsáveis por ditar os modos da sociedade pensar e agir.

O currículo escolar torna-se resultado de uma produção inseparável da cultura e permeado por relações de poder, que atravessam as escolhas, a organização e os saberes veiculados na escola. Esse poder que opera por meio do currículo é assentado por verdades situadas no contexto histórico, as quais moldam o sujeito para o funcionamento e manutenção da sociedade capitalista.

A partir de tais premissas e ao olhar para o documento definido pela escola e denominado Currículo Adaptado, percebo que ambos se diferenciam, visto que as adaptações

curriculares trazem concepções sobre o que aluno deve aprender; em como e quando; as formas de organização do ensino para o processo de aprendizagem; e em como e quando avaliar. Já o documento elaborado pela escola denominado Currículo Adaptado trata das habilidades, objetivos, estratégias e avaliação, de modo a ter características de um planejamento.

Frente à discordância entre o que a legislação propõe sobre adaptações curriculares com o que a escola produz, sob a denominação de Currículo Adaptado, direcionei meu olhar para a legislação, de forma a verificar se havia alguma menção sobre Currículo Adaptado e forma de estruturação que a escola pesquisada propõe. Nesse direcionamento para a legislação, não encontrei algo que mencionasse o termo “Currículo Adaptado”, entretanto deparei-me com o Plano de Desenvolvimento Individual.

3º Nó: Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e Currículo Adaptado

Como já havia comentando na Bagagem II, o Plano de Desenvolvimento Individual é um documento elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em conjunto com o professor da sala de aula regular que estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica (GLAT; PLETSCH, 2013).

O PDI é o documento em que se registram os dados da avaliação do aluno e que contém o plano de intervenção pedagógico especializado. Desse modo, o mesmo constitui-se por duas partes: a parte I e a parte II (POKER et al., 2013).

De acordo com Poker et al. (2013), a parte I destina-se às informações do aluno e avaliação, constituindo-se pelos seguintes itens: a) informações a respeito da identificação do aluno; b) dados familiares importantes para a situação do aluno, na família, assim como a sua situação social e econômica; c) trajetória escolar do aluno; d) desenvolvimento do aluno: na família e na escola; 5) condições do aluno quanto as suas limitações, competências, dificuldades e habilidades, para se garantir a acessibilidade curricular; e) avaliação do desenvolvimento do estudante em relação às áreas: cognitiva, motora e pessoal/social.

A parte II é voltada para o Plano Pedagógico Especializado, de forma a contar: a) ações necessárias para satisfazer às necessidades educacionais especiais do aluno relativas ao âmbito da escola, da sala de aula, da família e da saúde; b) organização do tipo de Atendimento Educacional Especializado de que o aluno necessita, a quantidade de atendimentos semanais necessários para cada aluno, o tempo de atendimento e a composição do atendimento (grupal ou individual), atendimentos em outras (Fonoaudiologia, Serviço Social, Psicologia ou outra área da saúde), orientações a serem feitas para a escola e para classe regular; c) áreas a serem

trabalhadas (social, cognitiva e motora) e o que será desenvolvido em cada uma delas, o plano de ação metodológico empregado, o período e os critérios usados para avaliar o desempenho do aluno no AEE, as conquistas do aluno e quais objetivos foram alcançados (POKER et al., 2013).

A partir dessas informações, direcionei meu olhar para o documento Currículo Adaptado elaborado pela escola, de modo a compará-lo com o Plano de Desenvolvimento Individual¹⁵ (PDI) proposto por Poker et al. (2013), tendo em vista que a escola não elabora esse Plano para os alunos com necessidades educativas especiais atendidos no AEE.

O quadro 1 demonstra a relação entre as partes do PDI e suas respectivas relações com o Currículo Adaptado. Na parte I, a qual corresponde às informações do aluno e avaliação, apresenta uma similaridade com os itens do Currículo referente à identificação do aluno e suas habilidades. Já a parte II, que se refere ao plano pedagógico especializado, aponta semelhanças com o Currículo nos quesitos habilidades que necessitam ser trabalhadas, objetivos de aprendizagem, estratégias e avaliação.

Quadro 1 - Comparativo entre o PDI e o Currículo Adaptado

PDI		Currículo Adaptado
PDI - Parte I	Informações a respeito da identificação do aluno	Identificação do aluno
	Condições do aluno (limitações, competências, dificuldades e habilidades)	Habilidades apresentadas pelo aluno
PDI - Parte II	Áreas a serem trabalhadas	Habilidades que necessitam ser trabalhadas
	Objetivos planejados	Objetivos de aprendizagem
	Plano de ação metodológico	Estratégias
	Desempenho do aluno	Avaliação do Currículo

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁵ O mesmo também pode ser denominado Plano Educacional Individualizado (PEI) (GLAT; PLETSCHE, 2013).

A partir do que propõe Poker et al. (2013) sobre o PDI, foi possível constatar que o documento Currículo Adaptado apresenta alguns traços do Plano de Desenvolvimento Individual, entretanto de uma forma simplificada.

Dessa forma, penso que a produção do documento Currículo Adaptado, o qual é produzido pelo professor da sala de aula, seria uma maneira que a escola encontrou para cumprir com o que a legislação preconiza em relação aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais, visto que na mesma o professor do AEE não constrói o PDI em conjunto com os professores da sala de aula e nem o professor da sala de aula elabora as adaptações curriculares.

4º Nó: Currículo Adaptado, adaptações curriculares e PDI

Diante da singularidade do Currículo Adaptado pela instituição escolar pesquisada, penso que pode estar ocorrendo uma certa resistência por parte da mesma em se adequar ao que vem sendo preconizado pelas normativas oficiais quanto à elaboração do PDI e às Adaptações Curriculares.

Ao trazer tal premissa é possível articular com os conceitos de Foucault, o qual afirma que “as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência” (2003, p. 232), pois o poder quando exercido não apenas oprime, mas também produz comportamentos e efeitos sobre as pessoas ou a sociedade.

Dessa forma, entendo que não seguir o que está imposto pelo poder, ou seja, pela autoridade normativa, trata-se de desviar das normativas, de resistir ao comando das táticas de poder e assim desafiar a estabilidade que o poder procura manter.

De acordo com Foucault, “jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (1979, p. 241). Portanto, nota-se que, por mais que as normativas orientam e norteiem as adaptações curriculares, isso não garante que tais documentos sejam compreendidos, aceitos e aplicados pelos professores da escola, pois, nas relações de poder, há sempre a possibilidade de condição de resistência.

A resistência afrouxa os “nós” do poder, rompe com a suposta estabilidade que ele objetiva manter, entretanto ela também reorganiza, pois a resistência tem o mesmo valor de amplitude e características que o poder. Ela é “tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele” (FOUCAULT, 1979, p. 241). Ou seja, ao mesmo tempo em que a resistência se opõe ao

poder, não cumprindo com o preconizado pelas normativas legais, ela é capaz de produzir algo novo e singular que recebe a denominação de Currículo Adaptado.

Por sua vez, a produção do Currículo Adaptado também é capaz de estabelecer novas relações de poder, que poderão suscitar a invenção de novas formas de resistência, pois esta não se opõe ao poder, devido a ela fazer parte do seu próprio funcionamento.

Assim, na instituição escolar, entendo que existe uma resistência ao poder disciplinar das legislações que procura saídas, de maneira a agir de acordo com suas próprias normas, e ignorando as verdades absolutas produzidas pelas normativas oficiais que tendem a determinar a elaboração das adaptações curriculares e do PDI.

↳ Registro II

Os registros contidos no caderno de anotações mostram que em alguns momentos a gestão da escola comentava informalmente que, de acordo com a norma da escola, os professores da sala de aula regular, que atendiam alunos com necessidades educativas especiais, deveriam entregar o documento denominado Currículo Adaptado no começo de cada trimestre, no entanto, isso não acontecia.

Conforme os relatos, era entregue pela coordenadora pedagógica um modelo de Currículo Adaptado para todos os professores de modo a orientar os mesmos na produção dos seus Currículos, assim como o laudo médico do aluno, para que o professor tivesse conhecimento da sua necessidade educativa especial. Entretanto, esses professores entregavam o Currículo Adaptado após a emissão do parecer avaliativo e do término do trimestre, apesar das inúmeras cobranças realizadas pela gestão da escola.

Havia relatos que os professores da sala de aula regular necessitavam, muitas vezes, do conhecimento profissional do professor da sala de AEE para produzir esse documento e assim dar conta de cumprir as regras institucionais em torno do mesmo. Parecia haver certa indignação por parte dos profissionais do AEE, em relação aos professores da sala de aula regular por não conseguirem produzir o Currículo Adaptado, uma vez que era disponibilizado um modelo e realizados encontros explicativos sobre as necessidades especiais de cada deficiência.

↳ Visibilidade II

As anotações do Registros II referentes à entrega do documento Currículo Adaptado após a emissão do parecer avaliativo e as cobranças para sua entrega, possibilitam-me pensar que os profissionais da instituição escolar elaboravam o Currículo apenas para cumprir

exigências, de forma que esse não se encontra articulado com as práticas desenvolvidas no dia a dia na sala de aula.

Dessa forma, entendo que ocorre um distanciamento entre as práticas pedagógicas executadas no dia a dia com os discursos dos documentos emitidos pelo Ministério da Educação sobre a inclusão escolar. Portanto, penso que a inclusão escolar ainda não se encontra consolidada, pois a elaboração de um documento apenas para o registro legal da instituição escolar não garante que os indivíduos com necessidades educacionais especiais estejam tendo igualdade de oportunidades no seu processo de aprendizagem.

1º Nó: Projeto da educação inclusiva e currículo adaptado

A inclusão escolar ainda parece ser um grande desafio para a instituição escolar, visto que historicamente esta se pautou na exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Compreendo que, embora hoje, alunos com necessidades educacionais estejam tendo acesso à escola regular, alguns entendimentos a respeito da deficiência e da diferença ainda encontram-se enraizados, de modo a ocorrer uma certa resistência ao abandono do que por muito tempo trouxe certa segurança.

De acordo com Machado (2006), quando a escola busca abandonar o modelo de educação vigente defendendo o direito das pessoas com deficiência frequentar as salas de aulas regulares, se faz necessário uma revisão e resignificação do sistema de ensino o que pode provocar uma crise na escola. Essas inovações, fundamentadas numa nova forma de pensar a educação, assustam todos e tiram as pessoas de lugares seguros já conquistados.

A inclusão escolar torna-se um desafio, visto que é necessária uma mudança de concepções tanto em nível de sociedade, quanto de educação e escola. Essa mudança não é tarefa fácil, pois são concepções solidificadas e enraizadas.

A escola constituiu-se como um lugar que compara, diferencia, hierarquiza os indivíduos, visando à homogeneidade e não à diversidade. Embora tenham ocorrido algumas mudanças, as mesmas ainda encontram-se direcionadas para uma sala de aula de cadeiras enfileiradas, cópias do quadro negro, atividades em séries específicas, controle do tempo, dos movimentos, dos espaços.

Além disso, a forma que se concebe o ensino e a aprendizagem encontra-se ainda atrelada a concepções e organização de currículo que estrutura o conhecimento escolar em disciplinas, o que faz com que o tempo de aprender se estruture de acordo com as convenções

da instituição escolar e não conforme o tempo dos alunos. Toda essa organização dificulta que se consolide uma escola inclusiva (MACHADO, 2006).

Para Munhoz (2003), nesse contexto rigidamente ordenado e regulamentado, “a diferença é vista como uma ameaça à instituição, pois anuncia dissonâncias; denuncia situações, lugares e verdades instituídas” (MUNHOZ, 2003, p. 15).

Diante disso, penso que apesar de existirem políticas de educação inclusiva que subsidiem princípios e práticas para as necessidades educativas especiais, a instituição escolar ainda carece de uma estrutura conceitual que favoreça a inclusão do aluno.

Entendo que muitos professores ainda não entendem a possibilidade de inclusão, visto que o modelo escolar tradicional ainda vigora. Entretanto, as normativas que regulamentam a inclusão buscam uniformizar os saberes que se encontram presentes nos documentos oficiais, de modo a forçar a instituição escolar a adequar seu modelo à “evolução cultural da sociedade”, o que muitas vezes tende a tornar a inclusão algo impositivo e burocrático.

A inclusão ainda permanece como um problema a ser resolvido, pois o fato de alunos com necessidades educativas especiais estarem tendo acesso à instituição escolar não se torna garantia que os mesmos estão tendo o suporte necessário para o desenvolvimento do seu processo de ensino e de aprendizagem.

A efetivação da inclusão escolar é um grande desafio, uma vez que mudanças de concepções enraizadas tornam-se difíceis de mudar. Entretanto, acredito que não é por meio de “cobranças” ou por meio da imposição de decretos ou diretrizes que ela se concretiza.

2º Nó: Relações de poder e o currículo adaptado

Buscando dar ainda visibilidade aos saberes dos registros é possível evidenciar que, para que o poder escolar possa se constituir, os professores da sala de aula regular precisam do saber dos professores do AEE. Isso pode corroborar com uma citação de Foucault (2014, p. 27), que afirma “que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber”. Dessa maneira, não existe um poder que não esteja ligado a um saber. Assim, de acordo com Foucault (1979), não há oposição entre poder e saber, ambos se emaranham, pois o poder precisa de alguma maneira ancorar-se a uma referência de verdade, ou seja, no saber.

Entretanto, o poder pode manifestar-se apenas através das relações que estabelece, pois o poder em si não possui consistência. Ele é algo que apenas se efetua na dimensão das relações. No caso da presente pesquisa podemos encontrar relações de poder manifestando-se na

legislação – escola; na escola – professores; nos professores da sala de AEE - professor sala de aula regular; nos professores – alunos...

O poder disciplinar impõe ao indivíduo o cumprimento da função que dele se espera no momento que inquire, registra e institucionaliza, “afinal de contas, somos julgados [...] obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1999b, p. 29). Nesse sentido, é perceptível que o poder objetiva extrair do sujeito ações que se tornam úteis para o funcionamento do campo social.

As relações de poder na instituição escolar impõem tarefas, determinam eficiência, de maneira a não interessar a qualidade, pois o importante é que todos sigam as regras ditadas pelos órgãos que controlam e ditam as normas, visando sempre à busca por indivíduos que, além de produtivos, sirvam ao sistema.

Assim, a escola funciona, disciplinando, controlando os indivíduos, convencendo valores morais, enunciados científicos da legislação no seu interior. Contudo, essas mesmas instituições, constituídas historicamente como disciplinadoras, também podem ser compreendidas como espaços de fuga, de negação da disciplina. Aqui, refiro-me especificamente quanto à entrega do documento Currículo Adaptado.

Poderíamos entender a fuga da produção do Currículo Adaptado como associada com as verdades históricas, científicas e culturais produzidas sobre normalidade/anormalidade, deficiência, incapacidade, o que faz com que as pessoas com necessidades educativas especiais ainda se tornem estranhas na escola. Dessa forma, penso que talvez a fuga funciona como uma maneira alternativa de esquivar-se das malhas do poder, de demarcar posições frente às estratégias de inclusão.

4.3 PAISAGEM II: REGISTROS ESCOLARES NORMATIVOS

Dando continuidade à viagem, deixo-me levar pela cartografia, aventurando-me a novas paisagens, explorando formas de ver, dando visibilidade ao que se apresenta. Desloco-me realizando paradas, e em cada parada “um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura” (KASTRUP, 2009, p. 43). Diante disso, nessa paisagem procurei voltar minha atenção para pista/instrumento registros escolares.

Dessa forma, buscando evidenciar os saberes dos registros escolares, a seguir, explico o Registo do território normativo - em que descrevo cada um dos documentos encontrados, e a Visibilidade do território normativo – em que aponto a noção de saberes a partir dos registros.

4.3.1 Documentos da pista/instrumento registros escolares normativos

No território pesquisado, localizei cinco tipos de registros nas pastas dos nove alunos¹⁶ que recebiam atendimento na sala de AEE. Os mesmos estavam arquivados na sala de AEE e na sala dos professores. Os registros constituem-se por: 1) ficha de encaminhamento ao espaço especializado; 2) informe de atendimento; 3) pareceres descritivos; 4) anamnese; 5) laudo.

1. A ficha de encaminhamento ao espaço especializado é um documento utilizado para a coleta de informações preliminares sobre os alunos, que justifiquem o encaminhamento à sala de recursos. O documento é preenchido pelo professor da sala de aula regular.

São sete questionamentos, dos quais: três são divididos em alguns subitens com alternativas para serem assinaladas; três apresentam somente um item com alternativas para assinalar; um deles apresenta três itens em que para cada um o professor deve fazer descrições sobre o aluno. Os sete questionamentos constituem-se por:

- Motivo do encaminhamento do aluno: a) problemas e dificuldades do aluno; b) mão que o aluno escreve; recorta ou segura objetos; c) Se o aluno: anda mal em linha reta, tem defeito de postura, deixa cair objetos que segura, tem dificuldade para apanhar pequenos objetos usando o polegar e o indicador, apresenta constantes movimentos involuntários, apresenta desleixo ao sentar e/ou andar, o traçado da letra é excessivamente forte, escreve fora da linha, ao recortar sai do contorno do desenho, o traçado da linha é excessivamente fraco.

- Cognição: a) dificuldades na percepção visual; b) dificuldades na memória visual; c) capacidade na memória auditiva; d) dificuldades na atenção; d) dificuldades de raciocínio; e) problemas de linguagem; f) problemas na leitura; g) problemas na escrita.

- Problemas de comportamento: a) se é indisciplinado, em que situações; que frequência; em caso positivo, ao que atribui a frequência de indisciplina; b) Conduta inadequada.

- Problemas emocionais

- Situações que caracterizam dificuldades auditivas

- Situações que caracterizam dificuldades visuais

- Relacionamento do professor com o aluno: a) Relacionamento do aluno com o professor e demais pessoas da escola; b) Potencialidades do aluno; c) outras observações

2. O informe de atendimento é um documento utilizado para registrar algumas informações do atendimento realizado com o aluno com necessidades educativas especiais, na sala de AEE. Esse documento é produzido pelo professor da sala de AEE.

¹⁶ Alunos considerados com necessidades educativas especiais pela escola.

O informe de atendimento constitui-se pelos dados de identificação do aluno e por um quadro que apresenta um campo com: data e descrição. No campo descrição em alguns documentos estão descritas a data em que foi realizado o atendimento do aluno e se o mesmo compareceu ao atendimento, em outros apresentam a data da realização do atendimento, os tipos de atividades que foram desenvolvidas e algumas avaliações realizadas.

3. O parecer descritivo é um documento que contém o desempenho do aluno durante o trimestre. Esse constitui-se com: a identificação do aluno; as informações sobre o ano, turma e trimestre; um artigo de uma Resolução Municipal que solicita que a avaliação tenha caráter diagnóstico e formativo; pequenas descrições sobre o conhecimento adquirido pelo aluno; e a compilação das avaliações de todas as matérias que o aluno cursou no trimestre.

4. A anamnese é um documento que contém o histórico do aluno com necessidades educativas especiais. As informações contidas nesse documento são fornecidas pelo familiar do aluno. Assim, nesse documento estão contidas informações sobre: os antecedentes gestacionais e neonatais; imunização; distúrbios; doenças próprias da infância; histórico progresso da criança; e histórico atual da criança.

5. Laudo médico é um documento que apresenta a doença do aluno. Esse é fornecido pelo médico especialista. O mesmo contém a identificação do aluno, um número de CID, que caracteriza a deficiência, alguns deles apresentam sugestões à instituição escolar.

4.3.1.1 Saberes da pista/instrumento registros escolares normativos

Ao olhar para os diferentes registros escolares de alunos com necessidades educativas especiais, verifiquei uma certa regularidade nos termos e expressões que os narravam. Tais expressões classificavam e posicionavam o aluno em situações de aprendizagem.

Frente a essa constatação, voltei nos conceitos de Foucault (2014), buscando produzir as visibilidades dessa produção. O referido autor traz em seus estudos algumas considerações sobre os rearranjos das questões de poder-saber sobre os corpos, que me parecem importantes.

De acordo com Foucault, a partir do século XVIII, o corpo passou a ser visto como “objeto e alvo de poder” (2014, p. 134). Assim, em alguns momentos se fez necessário sua submissão e utilização, em outros se fez importante o conhecimento e explicação do mesmo (FOUCAULT, 2014).

Assim, os diferentes saberes científicos, característicos da modernidade, tiveram como ponto de apoio o corpo do homem. Portanto, o corpo passou a ser alvo de indagações das ciências emergentes, entre essas a Psicologia e a Medicina.

A Psicologia, como um saber em torno do par “função x norma” (FILHO; TRISOTTO, 2007, p. 8), desenvolve conceitos sobre corpo, alma e psique com a finalidade de explicar os fenômenos humanos. Nessa perspectiva, Filho e Trisotto (2007) comentam que, como um conjunto de saberes e práticas sobre o sujeito, a Psicologia procurou:

[...] enunciar a subjetividade, dizer quem são os indivíduos, quem somos nós; no entanto, ela sempre nos enuncia como sujeitos da norma, remetidos a ela, comparativamente a outros sujeitos como nós, marcando e nomeando os desvios em termos de médias, curvas, condutas adequadas ou não, sancionadas ou não, quando não, patologizadas (FILHO; TRISOTTO, 2006, p. 11).

Como um saber que gira em torno da norma, a psicologia passou a classificar e controlar os indivíduos frente aos aspectos da conduta humana, de maneira a enfatizar o patológico em detrimento do normal.

Assim, surgiram linhas teóricas do saber psicológico que buscaram explicar o indivíduo. Entre essas, as teorias referentes à psicologia do desenvolvimento, que passou a delimitar o normal e o patológico dentro das práticas educativas.

Para Walkerdine, na psicologia do desenvolvimento, a criança em desenvolvimento será “um objeto baseado na premissa da localização de certas capacidades no interior da ‘criança’ e, portanto, no interior do domínio da Psicologia” (1999, p. 144). Dessa forma, o desenvolvimento da criança na escola passou a ser controlado de acordo com os conceitos do estágio de desenvolvimento.

Por sua vez, no campo da Medicina, com a evolução da Medicina clássica para a Medicina moderna, o olhar clínico começa a penetrar no corpo, de forma a tornar visível o que se encontrava até então obscuro. A partir disso, a Medicina buscou preservar a vida da população, ou seja, “uma Medicina que vai ter, agora, a função maior de higiene pública, com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização da informação, de normalização do saber, (...) de campanha de aprendizado da higiene e da medicalização da população” (FOUCAULT, 1999b, p. 291).

Assim, a Medicina buscou definir os modos de vida que julgava adequados, de forma a prescrever hábitos de higiene, alimentação, práticas de exercícios, entre outros. Frente a isso, os saberes médicos começaram a produzir regras para serem seguidas por todos, os quais objetivaram controlar e normatizar o indivíduo para que o mesmo tivesse uma condição de vida saudável (CRHISTOFARI, 2014).

Portanto, é possível perceber que os saberes científicos vieram para moldar o corpo no sentido da utilidade, da sua função produtiva. Esses saberes passaram a ser intensamente

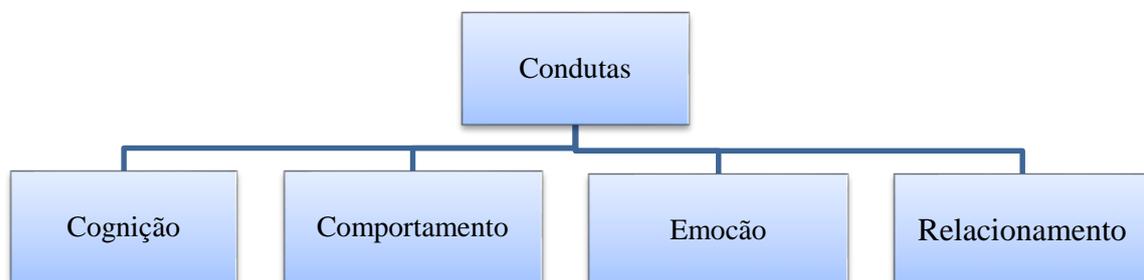
reconhecidos e implementados, de modo que atravessaram diversas instituições, entre elas, a instituição escolar. Nesse sentido, Lockmann (2010) comenta que tanto os saberes da Psicologia como os saberes médicos se inseriram no campo da educação visando a construir teorias a respeito do desenvolvimento da criança.

De acordo com Guarido e Voltolini (2009), além dessa inserção no cotidiano escolar, houve também uma apropriação desses saberes por parte de professores e coordenadores. O autor ainda comenta que esses profissionais “professam diagnósticos diante da observação de certos comportamentos das crianças [...] e as encaminham para avaliação psiquiátrica, neurológica e/ou psicológica” (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009, p. 240).

Nessa lógica, voltei a olhar para os registros escolares normativos, de forma a observar as recorrências e regularidades de saberes que se evidenciavam. Assim, pude perceber termos/expressões sobre o sujeito com necessidades educativas especiais envolvendo: relacionamento, cognição, comportamento, emoção, alterações orgânicas, bem como sugestões que se remetiam ao aluno com necessidades educativas especiais.

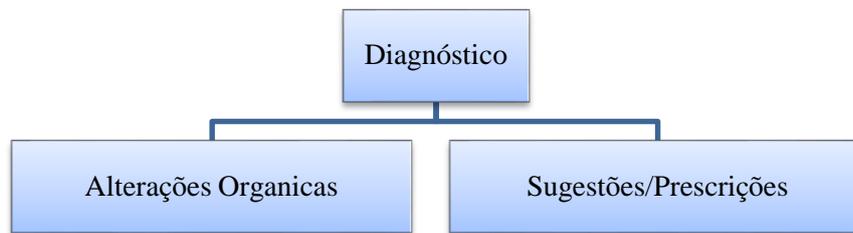
Os registros traziam uma forma repetitiva para definir tais sujeitos, quase “universal” de descrição sobre os mesmos, de modo a parecer descrever sempre o mesmo aluno, com marcas de anormalidade. Frente a isso, de acordo com as similaridades dos termos/expressões, elegi um conceito central que os definia, ou seja, os termos/expressões que envolviam cognição, comportamento, emoção e relacionamento defini como condutas (Figura 1), já os termos/expressões que envolviam alterações orgânicas e sugestões/prescrições, defini como diagnóstico (Figura 2).

Figura 1 - Condutas



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 2 - Diagnóstico



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, definidos os conceitos centrais dos termos/expressões e partir dos entendimentos sobre a Psicologia e a Medicina, determinei o conceito condizente às condutas: noções de um saber psicológico e o conceito condizente a diagnóstico: noção de saberes médicos.

Frente aos vestígios de um saber psicológico e um saber médico, descrevo, a seguir, para cada saber os registros, que convocaram minha tensão/atenção, e para cada registro suas visibilidades, de forma a fazer ver o saber.

4.3.1.1.1 Noções de um saber psicológico

Com o surgimento do homem, enquanto figura de conhecimento, na modernidade, a Psicologia como disciplina científica produzirá um saber sobre a interioridade do homem (FILHO; TRISOTTO, 2007), mediante seus comportamentos, falas, gestos e hábitos. A partir desse, a mesma buscará estabelecer práticas que visem ao controle e adequação dos indivíduos aos aparelhos de produção da sociedade.

↳ Registro I

Ao olhar para os registros normativos produzidos pela escola, foi possível perceber vestígios de um saber psicológico em alguns termos/expressões que “identificam” o sujeito com necessidades educativas especiais. Tais termos estavam presentes nas fichas de encaminhamento ao espaço especializado e nos informes de atendimentos.

Assim, agrupei os termos/expressões que identificavam os alunos com necessidades educativas especiais separando-os em relacionamento, emoção, cognição, comportamento, conforme demonstro a seguir. Ressalto que os termos/expressões são cópias fiéis dos registros. Por essa razão, identifico-os em itálico.

No quesito relacionamento com o professor e colegas, encontram-se expressões descrevendo um aluno que: *não tem problema porque é muito quieto; é educado com o professor e colegas, porém bastante tímido; respeita as normas de boa convivência; é respeitoso com a professora; era meio intriguento, mas não observo mais essas atitudes; está constantemente em conflito; obedece comandos; respeita regras e as pessoas com quem convive; tem dificuldade em atender ordens e executá-las.*

Quanto à questão emocional, os documentos trazem termos adjetivando o aluno, tais caracterizam-se por: *inseguro; isolado; quieto; baixa autoestima; riso imotivado; timidez excessiva.*

Em relação a cognição também é possível encontrar adjetivações ao narrar o aluno. Essas constituem-se por: *dispersivo; desatento; olhar distante.*

No quesito comportamento, há relatos de um aluno: *retraído; sonhador; birrento; inquieto; apático; que precisa sair da sala para vomitar ou cuspir; que poucas vezes demonstrou interesse em realizar as atividades e em prestar atenção.*

↳ Visibilidade I

Com o surgimento da modernidade, a Psicologia voltou-se à representação da infância apoiando-se nas etapas do desenvolvimento, de modo a mensurar condutas, funções intelectuais, aptidões. Assim, a mesma foi construindo uma concepção de criança normal, buscando a minimização das diferenças entre os indivíduos e maximização das semelhanças.

A Psicologia, enquanto ciência, emerge como um instrumento disciplinar que tenta unificar a conduta em torno do sujeito. Seus saberes, conceitos e linguagens criam um vasto campo das psicopatologias para explicar os desvios em relação aos padrões de normalidade do indivíduo.

Com a disseminação dos mecanismos disciplinares, impostos na nova sociedade, surge a necessidade de capturar as forças produtivas do indivíduo e novas formas de dominá-lo. Assim, o saber psicológico teve uma importante função na lógica disciplinar, pois o indivíduo passou a ser tomado como objeto de investigação (NARDI; SILVA, 2004).

A Psicologia, além de funcionar como uma razão explicadora do desenvolvimento e das aprendizagens dos sujeitos, propôs práticas psicoterapêuticas com o intuito de acessar o interior da alma humana, especificamente a infantil, desvendando seus conflitos, seus medos, seus traumas e propondo intervenções (LOCKMANN, 2010).

Nessa perspectiva, Lookmann (2010) comenta que ao longo da história os discursos da Psicologia passaram a constituir o próprio trabalho da Pedagogia do modo a operar na instituição escolar.

As práticas pedagógicas, aliadas aos saberes psicológicos e as técnicas disciplinares, como as práticas de exame, vigilância e sanção normalizadora, descritas por Foucault (2014), permitiram identificar, medir, classificar e após corrigir os desvios apresentados pelo indivíduo. Assim, foi possível o conhecimento detalhado sobre aluno, de forma a objetivá-lo e subjetivá-lo sob a ótica da normalização. De acordo com Foucault:

Vemos assim nascer, ao lado desse saber de tecnológico, próprio a todas as instituições de sequestro, um saber de observação, um saber de certa forma clínico, do tipo da psiquiatria, da psicologia, da psicossociologia, da criminologia etc. É assim que os indivíduos [...] são objetos de um saber que permitirá novas formas de controle (2002, p. 121-122).

Frente a isso, a Psicologia além de evidenciar uma infância “anormal”, com todo o seu aparato, forneceu subsídios para o ajustamento da conduta desviante do indivíduo, de maneira que o ser humano fosse educado e adaptado às necessidades e demandas sociais, políticas, econômicas e culturais. Portanto, trata-se de uma ciência que produz corpos e subjetividades através da norma.

A partir da norma, a Psicologia estuda os indivíduos, após faz comparações de forma a elaborar uma curva de normalidade. Desviando-se dessa curva, construirá padrões de normalidade visando a normalizar os indivíduos. Nesse sentido, apoio-me nas ideias trazidas por Bujes, o qual comenta que:

Os corpos e as mentes infantis tornam-se objeto da ciência. As crianças têm seu desenvolvimento monitorado, suas ações, no plano concreto e no plano simbólico, esquadrihadas para delas se deduzir as operações mentais que lhes estariam servindo de suporte. Os saberes então produzidos, ao mesmo tempo em que descrevem os processos pelos quais passam os sujeitos infantis no decorrer do seu desenvolvimento (descrevendo o que é normal e desejável nesse desenvolvimento), servem de referência para observação e avaliação dos pequenos. Ou seja, esses saberes ou disciplinas estão implicados na produção dos mesmos sujeitos que buscam descrever. (2000, p. 29-30).

Com o surgimento da modernidade, buscou-se dar visibilidade à individualização, por meio de saberes produzidos sobre o corpo. Nessa busca, a Psicologia emerge como um saber que possui acesso, de certa forma, privilegiada à alma humana, produzindo significações e subjetivações.

1º Nó: Funcionamento no AEE

Penso que a presença de termos/expressões nos documentos envolvendo relacionamentos, comportamentos, emocional e cognição demonstram que a Pedagogia busca apoio nos saberes do campo da Psicologia para identificar as marcas de anormalidade do sujeito.

São termos/expressões que marcam o sujeito, as condições de aprendizagem, mas também que cria um estereótipo e define um sujeito com necessidades educativas especiais. Assim, o uso de termos/expressões como: *Inseguro; isolado; quieto; baixa autoestima; riso imotivado; timidez excessiva; dispersivo; desatento; olhar distante; retraído; sonhador; birrento; inquieto; apático*, entre outros, marcam a anormalidade do sujeito.

Dessa forma, no ambiente escolar, a norma age ininterruptamente. Ela enquadra, determina os gestos, aptidões e que de fato acaba pondo à margem o indivíduo que destoa do padrão estabelecido.

Há um processo de comparação que possibilita o professor identificar os alunos que se assemelham entre si e conseqüentemente uma identificação e classificação de alunos com necessidades educativas especiais.

Nessa perspectiva, é possível observar mecanismos do poder disciplinar cercarem o corpo do indivíduo no ambiente escolar, constituindo e fabricando-o por meio da sujeição e objetivação. Dessa forma, trazendo os conceitos de Foucault (2014), instaura-se um modo sutil de adestramento que não passa apenas pela forma negativa de repressão, mas pela produção positiva de comportamentos, pois define o indivíduo ou estabelece o que ele deve ser, segundo os padrões vigentes de normalidade na instituição escolar.

Nesse ambiente em que os indivíduos são distribuídos num espaço analítico de maneira que cada um tem seu lugar definido e visível, é possível realizar um trabalho calculado e ininterrupto sobre gestos, comportamentos, na busca e no aumento de capacidades e aptidões.

A escola, como um espaço que está ligado a ideias da normalização, vigilância e exame, torna-se um local profícuo para, por exemplo, saberes do campo da Psicologia, pois possibilitam conhecer o aluno que apresenta necessidades especiais e ao mesmo tempo aproximá-lo de tecnologias que permitam sua correção. Portanto, trazer todos para normalidade se torna um imperativo da sociedade atual. Entretanto, para isso se torne possível, precisa-se conhecer quem está nas extremidades da norma.

Nesse sentido, penso que as políticas de inclusão ao definir quem são os alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado acabam definindo quem é o outro que desvia da normalidade e que necessita de práticas que tragam a sua normalidade.

Para isso, o Atendimento Educacional Especializado, com suas estratégias, desenvolverá saberes sobre eles e tentará corrigi-los e discipliná-los, uma vez que no AEE será disponibilizado ao aluno com necessidades educativas especiais os “recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 01). Nesse sentido, na escola inclusiva, criam-se técnicas que fazem com que esses indivíduos sejam adestrados e cheguem o mais próximo possível do considerado como um padrão de normalidade.

Nesse processo de correção, entra em cena o professor do AEE, que apresentará grande responsabilidade na instituição escolar, pois além de garantir a participação do aluno ele deverá garantir a aprendizagem. Dessa maneira, fica a cargo desse profissional a elaboração e execução de estratégias e procedimentos de intervenção pedagógica, pois eles dominam questões relativas à aprendizagem e “normalização” do indivíduo com necessidades educativas especiais. Assim, caberá ao professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 03)

A partir de um conjunto de ações, o professor especializado controlará as atividades, o tempo, de modo a melhorar a vida dos sujeitos com necessidades educativas especiais, visto que dará a esses uma condição de vida o mais próxima possível da normalidade, tido como necessário pela sociedade disciplinar.

Dessa forma, a grande parte do conhecimento a respeito da inclusão escolar é conferida ao professor do AEE. Nesse profissional, convergem-se todas as informações sobre o indivíduo com necessidades educativas especiais.

O professor do AEE precisará dar conta de várias atividades, exigindo saberes específicos. Para isso, ele realizará rotineiramente triagens no aluno que não acompanha o ritmo dos colegas, não aprende como deveria, não presta atenção às explicações proferidas pelo professor, distrai-se com facilidade, não responde aos estímulos oferecidos pelo professor, não se comporta adequadamente, enfim, desvia de alguma maneira do padrão estabelecido pela instituição escolar.

Entretanto, para tal avaliação, serão necessárias teorias que garantam esse saber. Nesse sentido, entra em cena novamente os saberes do campo da Psicologia (psicologia do desenvolvimento e psicopatologia), os quais explicarão os processos de aprendizagem dos indivíduos, seus padrões normais e patológicos.

Pautados nesses saberes, o profissional do AEE pode realizar o exame minucioso do indivíduo para que possa enquadrá-lo em alguma categoria e, desse modo, realizar o processo de intervenção.

Assim, no exercício de suas atividades previstas, o professor do AEE, além de conhecer os recursos pedagógicos e de acessibilidade, necessitará de um conhecimento teórico acerca do desenvolvimento humano e das psicopatologias.

Esse profissional é quem determinará os lugares e possibilidades para esses indivíduos, pois a escola, como um aparelho de disciplinarização, ao incluir o indivíduo com necessidades educativas especiais, precisa submetê-lo aos padrões estabelecidos nesse espaço a fim de que sejam produzidos sujeitos úteis às demandas de mercado. Assim, as ações pedagógicas desenvolvidas para esse indivíduo incidirão sobre sua incapacidade, sobre os seus supostos desvios.

O professor do AEE, nesse cenário, será quem detém o poder e o saber sobre os indivíduos com necessidades educativas especiais, pois o mesmo é quem “realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, s/p). Desse modo, cabe ao professor do AEE a tarefa da inclusão e, implicitamente, da normalização.

Assim, no AEE, diferentes mecanismos são colocados em operação para moldar o indivíduo. Através de ferramentas e estratégias, busca-se tornar o mesmo o mais próximo possível daqueles considerados “normais”, para que, juntamente com esses, possam ter acesso e participação tanto na escola quanto na sociedade.

Nessa lógica de pensamento, podemos perceber como os saberes do campo da Psicologia têm influenciando, desde seus primórdios, as práticas pedagógicas, através da

definição de condutas, padrões e aptidões dos indivíduos. Desse modo, penso que a norma continua se fazendo presente no ambiente escolar de forma que o indivíduo que destoe do padrão estabelecido seja ainda encaminhado para um processo de intervenção.

4.3.1.1.2 Noção de um saber médico

No que tange o contingente de alunos atendidos pela educação especial, o diagnóstico médico ainda vem acompanhando os processos de escolarização dos indivíduos de modo a determinar o espaço escolar que os mesmos devem frequentar. Desse modo, nos deparamos com uma intensa circulação de saberes do campo da Medicina nas escolas, seja por meio de encaminhamentos e avaliações por parte de professores e/ou por diagnósticos emitido pelos próprios médicos.

↳ Registro I

Nos registros escolares normativos foi possível perceber os saberes da Medicina atuando no espaço escolar, por meio de diagnóstico que determinam as alterações orgânicas dos sujeitos, bem como sugestões/prescrições que objetivam a correção dos desvios, de maneira que torne o sujeito normalizado. Tais saberes se fizeram presentes nos laudos.

Buscando evidenciá-los, para cada aluno com necessidade educativa especial, descrevi as alterações orgânicas mencionadas nos laudos (Quadro 2). Posteriormente, agrupei todas as sugestões/prescrições presentes nesses mesmos laudos.

Ao agrupar as alterações orgânicas de cada aluno que recebe atendimento na sala de AEE, diferentes patologias se fizeram presentes, como mostro a seguir:

Quadro 2 - Alterações Orgânicas

(continua)

Aluno A	<i>Déficit no processamento auditivo, desvios fonoaudiológicos, déficit na consciência fonológica, TDAH.</i>
Aluno B	<i>TDAH, dislexia.</i>
Aluno C	<i>Imaturidade neurológica, alterações na linguagem, TDA, alterações de imaturidade na área motora, alterações em seu pensamento auditivo central.</i>
Aluno D	<i>TDAH, transtornos de habilidades escolares com características indicativas de dislexia e disgrafia.</i>
Aluno E	<i>Dislexia</i>
Aluno F	<i>Epilepsia, anóxia perinatal, transtorno de habilidades escolares, TDAH, transtorno de aprendizagem.</i>

(conclusão)

Aluno G	<i>Encefalopatia crônica não progressiva da infância, epilepsia, paralisia cerebral</i>
Aluno H	<i>Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares, TDAH, atraso cognitivo leve.</i>
Aluno I	<i>TDAH, dislexia, perda auditiva, epilepsia.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos laudos, juntamente com as alterações orgânicas, é possível encontrar sugestões/prescrições para os sujeitos. Dessa forma, separei-as, descrevendo a seguir: *Sugere-se psicoterapia individual e familiar com o objetivo de reestruturar os papéis da dinâmica familiar; Necessária inclusão com atenção específica para portadores de dislexia. Avaliações de preferência orais; Necessita de atenção especial e reforço escolar; Necessita de atenção especial e reforço escolar; Necessária inclusão escolar e atendimento individualizado. Não deve ser exposto aos colegas (por ex. ler para os colegas) porque isso irá afetar ainda mais sua estima.*

↳ Visibilidade I

Na Idade Moderna, a Medicina assumiu um lugar cada vez mais importante frente às estruturas administrativas. A Medicina invadiu diferentes esferas do poder, abrangendo tanto atividades gerais quanto administrativas. Começou-se a formar um saber médico-administrativo a respeito da sociedade, de sua saúde e de suas doenças, de sua condição de vida, habitação e de seus hábitos, que serviu de núcleo originário à economia social e à sociologia do século XIX (FOUCAULT, 1979).

Dessa forma, a Medicina se fez presente no âmbito escolar por meio de diversos assuntos, tais como: “a higiene escolar, a sexualidade, os problemas de postura, miopia, as atividades físicas” (LOCKMANN, 2010, p. 112).

De acordo com Moysés (2001), a Medicina, baseada no conhecimento científico da ciência moderna, desde o seu princípio, estendeu sua normatividade a praticamente todas as áreas que correspondem à vida humana, buscando resolver os problemas que acometem a sociedade. “Esse processo, denominado medicalização, tem transformado praticamente todos os problemas de esfera da vida humana - pode-se dizer a própria vida humana - em questões de ordem biológica, individual, portanto inerentes ao campo de atuação médica” (MOYSÉS, 2001, p. 87).

A Medicina, ao ter se estendido no ambiente escolar, passou a atuar segundo sua própria concepção, normatizando regras para uma aprendizagem adequada. A mesma criou

classificações para diferentes patologias do “não-aprender-na-escola” e para essas propôs soluções (MOYSÉS, 2001).

1º Nó: Alterações orgânicas

A educação especial, desde sua origem, foi marcada pela aliança entre a Medicina e a Pedagogia, visto que o conceito de deficiência esteve sempre atrelado à incapacidade devido à perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica ou corporal.

A definição de deficiência, bem como a produção científica em relação à escolarização de alunos com necessidades especiais, historicamente, foi concedida pela área médica. Portanto, a deficiência esteve permeada pela compreensão de que características biológicas eram a explicação para o insucesso escolar. Assim, as práticas pedagógicas foram fortemente influenciadas pelos saberes da Medicina, com o objetivo terapêutico de corrigir pessoas com deficiência.

Cabe ressaltar que, historicamente, o diagnóstico clínico definiu o lugar que os alunos deveriam frequentar, ou seja, sempre se ocupou da educação dos sujeitos da educação especial. A partir disso, não é surpresa a escola continuar a manter-se refém de laudos para a tomada de decisões pedagógicas.

Nesse sentido, compreendo que, ainda hoje, normalidade e diagnóstico parecem definir os objetivos de ensino, pois de posse do diagnóstico alteram-se currículos, formas organizativas do trabalho pedagógico e métodos de ensino.

O diagnóstico serve para apontar as áreas que apresentam defasagens e concomitantemente delineará o perfil do indivíduo a ser educado ou treinado. Nessa perspectiva, para cada tipo diagnóstico, ocorre a necessidade de um tipo de atendimento àqueles que fogem da média da normalidade.

Assim, percebe-se que ainda nos dias atuais o saber médico segue tomando conta e definindo espaços, afirmando que as causas dos problemas estariam em doenças, o que, muitas vezes, torna-se um aliado no processo escolar e um grande desafio a ser superado diante do projeto de inclusão escolar.

2º Nó: Alterações orgânicas e as sugestões/prescrições

É possível perceber nos registros saberes médicos sugerindo/prescrevendo os procedimentos mais adequados a serem realizados no interior da instituição escolar. Dessa

forma, o diagnóstico com as alterações orgânicas definirá o lugar que o indivíduo passará a ocupar dentro da instituição escolar, ou seja, determinará se o mesmo frequentará ou não o AEE.

Os saberes da Medicina parecem sobreporem-se aos processos de escolarização dos indivíduos com necessidades educativas especiais, de maneira a definir qual o espaço que se torna mais apropriado para o mesmo frequentar.

Confere-se ao médico a autorização de falar dos problemas educacionais, pois parece que o professor não se autoriza a falar do que ele conhece, dos saberes que legitimam sua profissão. Tais recomendações parecem descaracterizar a função precípua do professor de ensinar.

Para Moysés (2001), a Medicina, com seu estatuto de ciência, atravessa todo o espaço social de modo a ocupá-lo plenamente. Seu olhar cruza-o exercendo um controle, uma vigilância em todos os espaços físicos.

Assim, a inclusão escolar acaba envolvendo um conjunto de saberes, entre esses o da Medicina, que através da sua cientificidade justifica as medidas educacionais a serem implementadas na instituição escolar.

Entretanto, ao recorrermos para as Políticas de Educação Especial, encontraremos uma nota técnica nº 04/14, da Diretoria de Políticas de Educação Especial do MEC, esclarecendo que “[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por ser um atendimento pedagógico, e não clínico”. (BRASIL, 2014, s.p). O documento ainda comenta que caso a escola julgue necessário laudo médico pode-se articular com profissionais da área da saúde (BRASIL, 2014).

Ainda referindo-se ao laudo médico, na nota técnica nº 04/14, a mesma afirma que o professor do AEE deve elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, o qual constitui-se de um documento comprobatório que reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial, e desse modo assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Entretanto, o documento ressalta que não pode exigir diagnóstico clínico, mas, “se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, complementar, quando a escola julgar necessário” (BRASIL, 2014, s/p).

De acordo com a nota técnica nº 04/14, a exigência de diagnóstico clínico para garantia do atendimento das especificidades educacionais ao público alvo da educação especial

designaria a imposição de barreiras ao seu acesso no sistema de ensino de modo a configurar-se em discriminação e limitação de direito (BRASIL, 2014).

Ao olhar para tais premissas, penso que, ao mesmo tempo em que as políticas de inclusão ressaltam que a exigência de laudo designaria a imposição de barreira, pois a inclusão aponta para um deslocamento nas formas de entendimento e atuação da Educação Especial, elas continuam a marcar e identificar o sujeito com deficiência, visto que trazem a definição de quem é o público-alvo que receberá atendimento no AEE.

Dessa forma, o conhecimento acerca do público-alvo da educação especial torna-se condição fundamental para inseri-lo no AEE, a fim de corrigir e normalizar o sujeito com necessidades educativas especiais.

Esse processo de identificação do aluno público-alvo do AEE, por meio dos saberes da Medicina, legitima as práticas disciplinares descritas por Foucault (2014,) como, por exemplo, o exame, e se faz necessário para justificar a verdade sobre o sujeito. Dito de outra forma, para incluir, faz-se necessário desenvolver saberes sobre as alterações orgânicas dos sujeitos para que, dessa forma, seja enquadrado como anormal, identificado como público-alvo do AEE e encaminhado para a sala de recurso multifuncional.

Sendo identificado o tipo de deficiência, na sala de recurso multifuncional, serão definidas as atividades específicas por meio do Plano de Atendimento Individualizado, conforme a necessidade específica da deficiência.

Tendo em vista tais discussões, busquei olhar para o regulamento municipal que a escola pesquisada também se ampara de forma a evidenciar o que o mesmo mostra a respeito do diagnóstico clínico de alunos com necessidades educativas especiais. A partir disso pude perceber que o mesmo reforça a identificação de sujeitos com deficiência, uma vez que o regulamento determina que a escola deve prever a existência de aluno com necessidades educativas especiais e promover sua inclusão com o do apoio de instituições clínicas. Além disso, tal regulamento salienta que a cada dez alunos diagnosticados com necessidades especiais, mediante comprovação de diagnóstico emitido por equipe multiprofissional, a escola poderá contar com auxílio de monitora.

Assim, a instituição escolar solicita auxílio de um saber que está distante do aluno para determinar os rumos da escolarização do aluno com necessidades educativas especiais e dessa forma assegurar a inclusão escolar, o que penso que torna o professor um coadjuvante nesse processo.

A partir disso, penso que, apesar da ideia de inclusão, inventada pela contemporaneidade, propor uma nova compreensão sobre o indivíduo com necessidades

educativas especiais, ainda podem ser encontradas concepções organicistas de modo a remontar num aspecto histórico da educação especial, entretanto, agora, disfarçadas de novas roupagens as quais alteram os meios, mas conservam os fins.

↳ Registro II

Ao olhar para os registros escolares normativos, foi possível perceber uma prática discursiva pautada também no saber médico. Tais se fizerem presentes na ficha de encaminhamento ao espaço especializado, no informe de atendimento e anamnese, na forma de termos que descrevem alterações orgânicas nos sujeitos.

Frente a isso, agrupei para cada aluno as alterações orgânicas evidenciadas, que mostravam as marcas de suas anormalidades, como demonstro no Quadro 3. Entretanto, ressalto que os termos foram encontrados nos registros de apenas seis sujeitos, dos nove aos que tive acesso.

Quadro 3 - Alterações Orgânicas

Aluno A	<i>Dificuldades auditivas, TDAH associado à dislexia, distúrbio na fala, fimose.</i>
Aluno B	<i>Dificuldades motoras.</i>
Aluno C	<i>Disléxico, CID R48.0, TDAH, CID F90, distúrbio motor, bronquite asmática.</i>
Aluno D	<i>Dificuldades auditivas, dificuldades motoras, suspeita de problemas na decodificação auditiva e disléxica, hipermetropia, TDAH, Amarelão.</i>
Aluno E	<i>Depressão, epilepsia, distúrbios na visão, distúrbios na audição, distúrbios neurológicos, bronquite, pneumonia.</i>
Aluno F	<i>Dificuldades auditivas, dislexia, TDAH, distúrbios na audição, distúrbios na fala, bronquite alérgica.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

↳ Visibilidade II

Ao olhar para as alterações orgânicas descritas nos registros escolares, penso que a escola ainda olha com lentes provenientes da clínica médica para os alunos com necessidades educativas especiais, de maneira a extrair o máximo de verdade sobre o indivíduo, anotando cada sintoma apresentado, pré-diagnosticando e classificando cada indivíduo.

Entendo que, a partir de tais lentes, sustentam-se fazeres e dizeres por meio de um viés científico, o que gera uma certa “legitimidade” das causas da não aprendizagem, que passa a

não ser mais um problema que diz respeito à questão pedagógica, mas torna-se algo inerente ao indivíduo.

Nessa lógica, a deficiência passa a ser reduzida ao traço biológico decorrente da influência da Medicina na educação especial. O indivíduo parece entrar para o ambiente escolar com a marca de sua anormalidade.

O olhar atento e vigilante da instituição escolar visa a atuar capturando os detalhes dos indivíduos, analisando-os, diferenciando-os, ou seja, dando visibilidade as suas singularidades. Esse processo possibilita também que seja realizada uma intervenção no que compromete os problemas de aprendizagem do indivíduo.

Compreendo, assim, uma apropriação do discurso pedagógico aos saberes da Medicina, de modo a produzir verdades sobre os sujeitos, sobre suas limitações, seu desenvolvimento, sua aprendizagem.

Para Lockmann, esses alunos, “de uma maneira ou outra, escapam da anormalidade, do padrão estabelecido, desestabilizam nossas acomodadas certezas e também destituem nossos saberes” (2010, p. 114). Desse modo, o professor sente-se perdido, não sabendo como lidar, atendê-los, ensiná-los, ou o que fazer para que aprendam, pois esses sujeitos destituem o seu saber. Assim, o professor acaba buscando respostas, classificações e diagnósticos no campo do saber da Medicina (LOCKMANN, 2010).

De acordo com Lockmann, “a vontade de nomear vem acompanhada de uma vontade de normalizar” (2010, p. 117). Desse modo, se faz necessário, além de desenvolver saberes sobre os indivíduos, sobre suas características também desenvolver técnicas de normalização que possibilitem aproximar esse de sua normalidade.

O poder disciplinar, por meio da sanção normalizadora, faz com que a escola sistematize as diferenças entre os indivíduos, de modo a atribuir lugares. A sanção normalizadora impõe regras objetivando padronizar comportamentos, mas também pune aqueles que se desviam dos padrões estabelecidos. Portanto, ao mesmo tempo em que a mesma busca homogeneizar, também busca individualizar.

Nesse sentido, a norma possibilita comparar, dividir e classificar, ou seja, enquadrar os sujeitos com necessidades educativas especiais. Entretanto, penso que, ao enquadrar os indivíduos em determinadas categorias, devido os mesmos não se adaptarem aos modelos estabelecidos pela instituição escolar, está se produzindo uma forma de exclusão.

Para Acorsi (2011), a escola, ao basear-se num processo de disciplinamento e normalização, não permite apenas a inclusão, mas concomitantemente um processo de

exclusão, de modo que inclusão e exclusão acabam-se constituindo de duas faces da mesma moeda.

Frente a isso, podemos perceber que, em tempos de inclusão, saberes advindos da modernidade como psicológicos e médicos ainda ocupam um lugar de legitimidade, historicamente construído no espaço escolar. Apesar da pretensão das Políticas Públicas em reestruturar o sistema de ensino, ainda se observam nos ideais da inclusão a perpetuação de uma visão clínica notadamente influenciada pelos saberes da Psicologia e Medicina, com uma atenção exacerbada ao distúrbio, de forma a observar-se a constante classificação dos alunos e a necessidade do saber especialista.

5 FINAL DA VIAGEM...MAS SEM ESGOTAR AS PAISAGENS

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

Jorge Larrosa

A partir desta pesquisa, faço o movimento de rever a trajetória percorrida e apontar alguns possíveis desdobramentos da mesma. Nessa retomada ao que escrevi, percebo novos olhares, talvez outras trajetórias que poderiam ter sido percorridos, outras discussões que poderiam ter sido realizadas.

Percorri um trajeto que não se mostrou pronto, mas que se delineou pela incursão aos registros não normativos e normativos, produzindo dados, visto que, ao fazer uso de uma estratégia metodológica baseada na cartografia, as ideias vão surgindo e se conectando na trajetória, o que faz com que linhas fiquem soltas, se percam, mas depois se cruzem e se reconectem.

Assim, inspirada na cartografia e com uma problemática que busca olhar para os saberes que se evidenciam nos registros escolares de alunos atendidos no AEE, tentei produzir uma maneira de ver e compreender, em meio a tantas, o que, muitas vezes, se torna habitual e não problemática.

Atentei-me para a questão disciplinar, descrita por Foucault (2014), utilizada nos séculos XVIII e XIX pela instituição escolar. Nessa incursão pela mesma, pude perceber que a escola contemporânea ainda faz uso de alguns recursos e mecanismos disciplinares descritos pelo referido autor. Dentre esses, destaco o exame e a vigilância, os quais permitem à escola acumular registros, documentos e informações sobre cada aluno, transformando o mesmo em singularidades observáveis e mensuráveis.

O professor, com um conjunto de informações sobre o aluno, constituirá um saber, seja sobre seu processo de aprendizagem, seja sobre a maneira como ele se comporta. A partir disso, os indivíduos são identificados, classificados, diferenciando-os conforme sua normalidade/anormalidade.

Uma vez que foge da norma, o indivíduo deverá ser corrigido. Dessa forma, penso que, em algumas situações, as políticas educacionais nacionais inclusivas tornam-se um conjunto de estratégias que ajudam a investir na norma, de maneira que atos, ações e comportamentos de indivíduos com necessidades educativas especiais possam operar de acordo com certos padrões de normalidade. Dentre as estratégias, é possível destacar as adaptações curriculares para dar conta daqueles que não se localizam dentro das normas da sociedade e passam a ocupar os espaços educacionais regulares.

Entretanto, nos registros escolares da paisagem I desta pesquisa foi possível evidenciar a produção de um documento denominado Currículo Adaptado, que difere do proposto pela legislação que trata das políticas educacionais nacionais, na área da Educação Inclusiva.

Ao olhar para a produção do Currículo Adaptado, podemos encontrar vestígios de linha de fuga, visto que é um documento de criação singular da escola e que rompe com o que prevê a legislação vigente sobre as adaptações curriculares.

A produção desta pesquisa dá visibilidade a um Currículo Adaptado não prescrito nas leis. A escola parece subverter o que está posto na legislação sobre adaptações curriculares, pois ela produz um documento denominado Currículo Adaptado que tem a estrutura de um planejamento, tendo por base dois saberes, o médico e o psicológico.

Vale salientar que linhas de fuga não significa fugir do mundo, ao contrário, fugir significa produzir algo real (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 62), saindo da estanqueidade.

Dessa forma, ao associar a produção do Currículo Adaptado às linhas de fuga, não quero dizer que não há possibilidades de resistência ao poder/saber da legislação e até mesmo escapamentos ao projeto de inclusão, pois, como pontuam Guattari e Rolnik, “esse desenvolvimento da subjetividade capitalística traz imensas possibilidades de desvio” (1996, p. 44-45) e singularização. Trago-as na perspectiva de uma aprendiz-cartógrafa, que, na construção do “mapa”, tenta conectar as linhas e perceber as modificações da “paisagem”, de forma a construir sentidos.

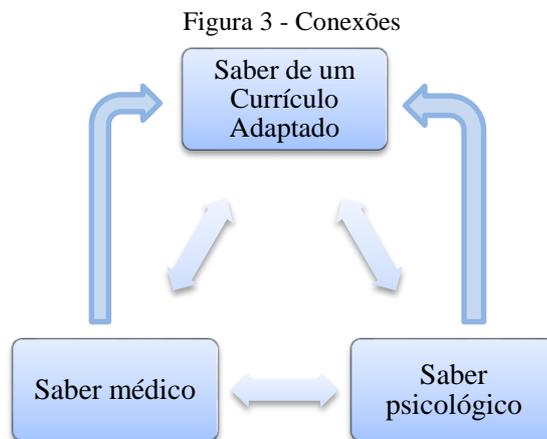
Ao explicitar que o documento Currículo Adaptado apresenta vestígios de linha de fuga, não significa dizer que o mesmo não passe por linhas molares (também denominadas de duras) e que não traga característica de tal linha.

Entendo o documento denominado Currículo Adaptado como um saber único que aciona e produz saberes médicos e psicológicos, de forma a não haver mais fronteiras entre eles. Com isso, quero dizer que a instituição escolar introduz e apropria-se do diagnóstico médico de forma que esse determina se o indivíduo necessitará ou não da produção do Currículo Adaptado.

Caso o indivíduo necessite da produção do Currículo, o professor fará uso dos saberes do campo da Psicologia sobre o desenvolvimento humano e a psicopatologia para enquadrar o aluno na etapa e nos problemas de desenvolvimento. A partir dessa postura clínico-avaliadora, o professor poderá delimitar os objetivos, as habilidades e estratégias do Currículo Adaptado que serão trabalhadas com o aluno com necessidades educativas especiais.

Com a prática do Currículo Adaptado, entendo que, ao mesmo tempo em que há uma linha de fuga, a qual provoca fissuras no sistema e produção de singularidade, também há uma prática conservadora clínica-terapêutica baseada nos saberes advindos da modernidade, entre eles os saberes da Psicologia e da Medicina, que seguem uma linha dura.

Assim, nesta pesquisa, a partir dos registros do caderno de anotações e dos registros normativos da escola, foi possível evidenciar três saberes que se fizeram intensamente presentes, como: saberes curriculares de um Currículo Adaptado, o saber médico e o saber psicológico. Tais saberes conectam-se o tempo inteiro, mas um deles, o saber de um Currículo Adaptado, para poder funcionar precisa de outros dois, o saber médico e o saber psicológico, como ilustro na Figura 3.



Fonte: Elaborada pela autora.

O Currículo Adaptado torna-se um artefato da maquinaria escolar, engendrada em relações de poder-saber escolar, que põem em funcionamento estratégias de normalização e fabricação de um determinado indivíduo, tornando-o, assim, um produto dos procedimentos disciplinares.

Dessa forma, entendo que a instituição escolar, mesmo diante das reformas propostas pelas políticas inclusivas, continua funcionando como uma máquina que visa à produção de um determinado indivíduo baseada em saberes científicos, pois é a partir desses, associados a certos aparatos e mecanismos disciplinares, que se torna possível um conhecimento minucioso do

indivíduo. Esse conhecimento é que permitirá a criação de determinadas práticas e estratégias que possibilitam sua normalização.

Assim, por meio desta pesquisa, foi possível que eu pudesse olhar para os saberes presentes nos registros para além da linearidade dos modelos convencionais, que apresentam uma metodologia pré-estabelecida, pois a cartografia me permitiu fazer a montagem dos saberes e mostrar suas conexões e cruzamentos.

Vale pontuar também que, devido à cartografia não se caracterizar como algo coletador de dados, me possibilitou que, por meio dos registros realizados no caderno de anotações, eu pudesse dar visibilidade a um documento denominado Currículo Adaptado, o qual é de produção singular da escola.

Entretanto, nesse processo de pesquisa, foi preciso um exercício constante de desapego ao método convencional de reprodução, que apresenta passos pré-estabelecidos, pois, como comentado num momento anterior, venho de uma área acadêmica que prevalece esse tipo de pesquisa.

Além disso, foi necessário que eu fugisse da produção de uma pesquisa com um aglomerado de saberes desconexos, pois a cartografia caracteriza-se por sua capacidade de associar ideias, instigar o pensamento, para que adiante possa fazer montagens, composições.

Frente a isso, é chegada a hora de concluir esta “viagem”, por este momento, entretanto, com muitas paisagens ainda para serem percorridas.

Entre tantas outras formas de se olhar, apresentei apenas um recorte do trecho que consegui trilhar, estudar e registrar neste momento. Foi uma visão possível e também provisória. Talvez para um próximo estudo, poderia se voltar para o funcionamento do documento denominado Currículo Adaptado na sala de aula.

A partir da produção desta pesquisa, espero que novas problematizações sejam levantadas, novas perspectivas se abram, outras inquietações se instalem e novas paisagens se transformem.

REFERÊNCIAS

- ACORSI, Roberta. Tenho 25 anos e 5 inclusões. In: CORCINI, Maura; HATTGE, Morgana Domênica (Org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília, 2005.
- BARROS, Laura P. de, KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 5 out. 2009
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Brasília, 23 jan. 2014.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em 12/01/2016.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano de Ensino Individualizado: Desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (orgs). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: EDUR, 2011. p. 23-34.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2000.

CASSIANO, Marcella; FURLAN, Reinaldo. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 2, p. 373-378, 2013.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Modos de ser e de aprender na escola: medicalização (in)visível?**. 2014. 174. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: V 1**. Rio de Janeiro. Ed. 34. 1995

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: V 3**. Rio de Janeiro. Ed. 34. 1996

DELEUZE Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE: que "atendimento" é este? As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí - RS**. 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FERRAZ, Marco A. F. **Rompendo Silêncios: alunos com necessidades educacionais especiais narram histórias de inclusão**. 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FERREIRA, Windy. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; BARREIRO, Débora (Orgs.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. p. 25-54.

FILHO, Kleber Prado; TETI, Marcela Mantovão. A Cartografia como método para as Ciências Humanas. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, jan./jun. 2013.

FILHO, Kleber Prado; TRISOTTO Sabrina. A Psicologia como disciplina da norma nos escritos de M. Foucault. **Revista aulas**. Dossiê Foucault, n. 3, p. 1-14, dez 2006/mar. 2007

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 15 Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: Vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. Curso dado no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Meio Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: Motta, Manuel Barros da (Org.) **Estratégia, poder-saber**. (Coleção Ditos & Escritos Volume IV). 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. Curso dado no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**, São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2005.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre as práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (Orgs). **Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

GOMES, Adriana L. L. V; POULIN, Jean-Roberto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 2.

GUARIDO, Renata; VOLTOLINI, Rinaldo. O que não tem remédio, remediado está? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 239-263, abr. 2009.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Líliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. 200f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003.

LUNARDI, Márcia Lise. Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: THOMA, Adriana; LOPES, Maura C. (Orgs.). **A Invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 15-32.

MACHADO, Rosângela. **Ressignificar a educação especial no ensino básico**: políticas, paradigmas e práticas. 2006. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MENEZES, Eliana Pereira de; MELLO, Vanessa S. S. de. A produção de práticas de normalização nos Discursos Orientadores/Reguladores do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 725-736, set./dez. 2014.

MOURA, Thelma Maria. **Foucault e a escola**: Disciplinar, examinar, fabricar. Dissertação de Mestrado. 2010. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização Invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Simplemente Foucault**. Loyola. São Paulo: Loyola, 2004.

MUNHOZ, Angélica Vier. **Diferença ou deficiência?** Reflexões que problematizam a função normalizadora/normatizadora da instituição escolar. 2003. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

NARDI, Henrique Caetano; SILVA, Rosana Neves. A emergência de um saber psicológico e as políticas de individualização. **Revista Educação e Realidade**, v. 29, n. 1, p. 187-198, 2004.

ORMELEZI, Eliana Maria. **Inclusão Educacional e Escolar da Criança Cega Congênita com Problemas na Constituição Subjetiva e no Desenvolvimento Global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso**. 2006. 412f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PACHECO, José et al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed. 2007.

POKER, Rosimar Bortolini et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 184p;

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia e Sociedade**. v. 2, n. 21, p. 166-173, 2009.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010, v. 1.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 07-18, 2005.

SANTOS, Mônico Pereira dos. Perspectiva Histórica do Movimento Integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 21-29, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**, Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs). **Figuras de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2008.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-216.

APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu....., abaixo assinado, responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Farroupilha, venho por meio deste informar que autorizo a pesquisadora Roniele Belusso, aluna do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul - UCS, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “Paisagens do Atendimento Educacional Especializado”, sob orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini e coorientação da Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

.....,..... dede 20.....

Assinatura e carimbo do representante legal

APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA

A _____ está de acordo com a execução do projeto PAISAGENS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, coordenado pela pesquisadora Roniele Belusso, desenvolvido em conjunto com a Universidade de Caxias do Sul, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta Instituição durante a realização da mesma. Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

_____, _____ de _____ de _____

Nome do representante legal