

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA III

INCLUSÃO: O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alice Decker

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maura Corcini Lopes

São Leopoldo/2006

ALICE DECKER

INCLUSÃO: O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, para obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Dra. Maura Corcini Lopes

**São Leopoldo
2006**

FOLHA DE APROVAÇÃO

ALICE DECKER

INCLUSÃO: O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aprovado em _____ de _____ de _____

COMISSÃO EXAMINADORA

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes

Professora Dr^a. Cecília Irene Osowski

Professora Dr^a. Adriana da Silva Thoma

DEDICATÓRIA

**Ao meu marido Beloni
por acreditar e me incentivar na conquista de meu sonho.**

**Aos meus filhos Gustavo e Grasielle
os quais são o bem maior da maior vida**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a “DEUS” que pela minha fé herdada de meu pai deu-me forças para superar todos os obstáculos que se impuseram durante a caminhada deste mestrado;

ao meu esposo, que tantas e tantas vezes teve paciência e compreensão, e jamais deixou de me apoiar e incentivar para que eu não desistisse.

ao meu filho Gustavo, mesmo entre tantos percalços, aceitou minhas ausências, pois entendeu que o meu amor por ele era muito maior que a simples presença física;

a minha filha Grasielle, eterna companheira, sempre de alto astral, mais do que nunca nestes momentos de angústia foi praticamente meu esteio nas horas mais dolorosas pelas quais passamos. Mesmo com a pouca idade soube ser madura e forte para agüentar tanta pressão;

às minhas colegas de trabalho da Escola Especial Prof^a. Célia M. S. Lucca, que em momento algum deixaram de me apoiar; muito pelo contrário, sempre entenderam as minhas ausências e até afastamentos de alguns serviços para que eu pudesse dedicar tempo ao trabalho de pesquisa e construção desta dissertação;

à iniciativa das instituições UNISINOS e URI pela ousadia em criar o Mestrado Minter.

aos professores Cecília Osowski, Áttico Chassot, Edla Reggert, Lúcio Kreutz, Jaime José Zitkoski que deixaram marcas profundas de admiração e saudades;

à professora Adriana Thoma que gentilmente aceitou o convite inesperado para incorporar-se nesse time maravilhoso que compõe a banca;

a minhas amigas Cassilda, Denise e Eliane, aos amigos Antonio, Cassol, Luciomauro e Ivo, meus companheiros de hotel e longas conversas com um bom copo de vinho;

aos colegas mestrandos e doutorandos da UNISINOS e do MINTER que além da partilha de vida, de situações pelas quais passamos, aprendemos e construímos saberes em conjunto, partilhando em alguns momentos da mesma orientadora e outros em idas e vindas a São Leopoldo;

à Unochapecó, que permitiu a minha entrada nesta instituição para a realização desta pesquisa;

enfim, a todos que direta ou indiretamente estiveram comigo nesta caminhada, o meu reconhecimento e agradecimento sincero.

HOMENAGEM ESPECIAL

HOMENS-LIVROS

*O universo é uma imensa livraria.
A terra é apenas uma de suas estantes.
Somos os livros colocados nela.
Da mesma maneira que as pessoas compram livros,
apenas pela beleza da capa,
sem pesquisarem o índice e conteúdo do mesmo,
muitos avaliam os outros pela aparência externa,
pela capa física, sem considerarem a parte interna.
Outros procuram livros com títulos bombásticos,
sensacionalistas, histórias de terras ou romances profundos.
Também é assim com as pessoas: há aqueles que buscam sensacionalismos baratos,
dramas alheios ou apenas um romance.
Somos homens-livro lendo uns aos outros.
Podemos ficar só na capa ou aprofundarmos nossa leitura,
até as páginas vivas do coração.
A capa pode ser interessante, mas é no conteúdo que brilha a essência do texto.
O corpo pode ter uma bela plástica,
mas é o espírito que dá brilho aos olhos.
Também podemos ler nas páginas experientes da vida,
muitos textos de sabedoria.
Depende do que estamos buscando na estante.
Podemos ver em cada homem-livro um texto-espírito,
impresso nas linhas do corpo.
Deus colocou sua assinatura divina ali, nas páginas do coração,
mas só quem lê o interior descobre isso.
Só quem vence a ilusão da capa e mergulha
nas páginas da vida de alguém,
descobre seu real valor, humano e espiritual.
Que todos nós possamos ser bons leitores conscientes.
Que em nossos espíritos possamos ler uma história imortal.
E que, sendo homens-livros, nós possamos ser leitura interessante e criativa
nas várias estantes da livraria-universo.
A capa amassa e as folhas podem rasgar.
Mas ninguém amassa ou rasga idéias e sentimentos de uma consciência imortal.
O que não foi bem escrito em uma vida, poderá ser bem escrito mais à frente,
em uma próxima existência ou além...
Mas, com toda certeza, será publicado pela editora da vida,
na estante terrestre...ou em qualquer outra estante por aí.*

Dedico este texto ao querido Professor Dr. Hugo Otto Beyer que tão cedo e tragicamente nos deixou, mas que com toda a certeza escreveu divinamente a sua vida a qual será publicada pela editora vida, para todos aqueles que sabem mergulhar em textos de sabedoria, conscientes de que as folhas podem amassar e rasgar, mas, as idéias serão imortais.

Dedico esta dissertação à Professora Dr^a. Maura, que me fez olhar de forma diferente para a Educação Especial, para a pessoa com deficiência, orientando-me para novas leituras, sempre com um olhar de suspeita, sem jamais dizer que existe um lugar de chegada. Também por entender todo o meu drama particular e em nenhum momento me pressionar quanto às datas; pelo contrário, sempre me incentivando para que eu pudesse chegar até aqui, mesmo em meio a tantos tropeços que a vida tem me colocado. Agradeço a Deus por ter colocado uma pessoa tão especial em minha vida.

Diz um ditado: Deus nunca dá a cruz mais pesada do que é possível carregá-la. Penso que este tenha sido mais um jargão que me ensinaram quando ainda criança. A cruz, às vezes, é tão pesada que nos faz tombar, não diante de um urro de urso ou de leão, mas diante de uma sociedade que aprisiona, controla, conduz e violenta, sem ao menos pedir autorização. Uma sociedade que apedreja, que mata silenciosamente, não mais na calada da noite, mas em pleno dia.

RESUMO

A dissertação, *Inclusão: o currículo na formação de Professores*, insere-se no terreno das discussões que pretendem problematizar a inclusão escolar nos cursos de formação de professores. Para tanto, buscou-se através dos textos narrativos de acadêmicos de diferentes cursos de graduação em licenciatura, matriculados na Universidade do Oeste Catarinense, conhecer e problematizar os discursos que estão circulando e constituindo o olhar destes sobre a inclusão escolar, bem como problematizar as verdades produzidas sobre o tema. Utilizando referenciais de inspiração pós-estruturalistas, principalmente aqueles que têm como base o pensamento de Michel Foucault e dos Estudos Culturais que se articulam ao primeiro, a pesquisa foi delimitando e construindo seu campo investigativo. As ferramentas metodológicas utilizadas na análise dos dados da pesquisa - discurso e inclusão - foram definidas a partir da recorrência com que apareciam nos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa quando questionados sobre o que pensavam, como futuros professores, sobre a inclusão escolar e como se viam, na condição de futuros professores, diante dela. Observando como diferentes discursos vão definindo posições e verdades sobre quem precisa ser incluído e que saberes seriam importantes para que futuros professores se sentissem preparados para atuarem no que se convencionou chamar de escola inclusiva, foi possível explicitar como a idéia de inclusão aparece aliada a discursos clínicos, religiosos, psicológicos e educacionais corretivos que a produzem, determinando distintas condições para uma inclusão excludente. Também foi possível observar que os currículos dos cursos de licenciaturas, quando abordam tal temática, não aprofundam os saberes que produzem a necessidade da inclusão e, nem mesmo abordam as condições históricas que estão imprimindo à inclusão o caráter de uma condição a ser conquistada.

Palavras chave: Inclusão. Currículo. Formação de professores.

ABSTRACT

The dissertation, *Inclusion: the curriculum of Teachers' formation*, inserts it in the way of the discussions that intend to problematize the school inclusion matter in the courses of teachers' formation. Because these, it was looked for into the academic's narratives tests of different degree courses, enrolled in the "Universidade do Oeste Catarinense", to know and to problematize too the speeches that are circulating and constituting the glance of these on the school inclusion, as well as to problematize the truths produced on the theme. Using post-structuralists referencial inspirations, mainly those that have as base Michel Foucault's thought, and of the Cultural Studies that pronounce to the first, the research was delimiting and building its investigative way. The methodological tools used in the analysis of the data of the research - speeches and inclusion - were defined as they starting to appear on the texts produced by the subject of the research where they were questioned on what thought, as futures teachers, about the school inclusion and how they felt them self, in the futures teachers' condition. Observing as different speeches are going on defining positions and truths on who needs to be included, also what knowledge would be important to the futures teachers and how they felt prepared them self to act in the new rule that is stipulated to call it as inclusive school, it was possible to explicit how the inclusion idea appears allied to clinical speeches, religious persons, psychological and education correctives that produce it, determining different conditions for an excluding inclusion. It was also possible to observe that the *curriculum* of the courses, in its degrees, when they approach such theme, they don't deepen them knowledge that produce the need of the inclusion and, not even, they approach the historical conditions that are printing to the inclusion the character of a condition to be conquered.

Key Words: Inclusion. Curriculum. Teachers' formation.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
PARTE I	
A CONTRUÇÃO DOS CAMINHOS DA PESQUISA.....	19
CAPÍTULO I	
1. (RE)DESENHANDO PERCURSOS.....	21
1.1 METAMORFOSE: TECENDO OS FIOS DA VIDA.....	24
1.2 OS ENCONTROS E AS DESCOBERTAS NO FAZER-SE DE NOVAS LEITURAS.....	31
CAPITULO II	
2. ANUNCIANDO AS BALIZAS DA PESQUISA	36
PARTE II	
INCLUSÃO ESCOLAR: TEMPOS HISTÓRICOS, POLÍTICAS E CONTEXTOS QUE A PRODUZEM.....	44
CAPITULO III	
3. INCLUSÃO ESCOLAR: OS DIFERENTES CAMPOS E DISCURSOS QUE A PRODUZEM.....	47
3.1 A INCLUSÃO COMO UM LUGAR A SER PROBLEMATIZADO.....	60
3.2 OS DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO.....	73
3.3 AS LEIS E AS NOVAS EXIGÊNCIAS.....	82
PARTE III	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	93

CAPITULO IV

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES QUE CONSTITUEM O CURRÍCULO.	104
4.1 ADAPTAÇÃO OU OUTRA CONSTRUÇÃO CURRICULAR?.....	121

CAPITULO V

5. SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOTAS PARA AMPLIAR O DEBATE.....	128
5.1 EU E OS OUTROS.....	130
5.2 A INCLUSÃO DOS ANORMAIS NO MUNDO DOS HUMANOS: E OS NORMAIS ONDE ESTÃO?.....	138
5.3 A UNIVERSIDADE NÃO PREPARA PARA A INCLUSÃO. QUEM ESTÁ PREPARANDO, ENTÃO?.....	145
6. NOTAS PARA FINALIZAR.....	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158

APRESENTAÇÃO

Estranhem o que não for estranho.
Tomem por inexplicável o habitual.
Sintam-se perplexos ante o cotidiano.
Tratem de achar um remédio para o abuso.
Mas não se esqueçam de que o abuso é sempre a regra.
(Bertolt Brecht)

Sábias palavras de Bertolt Brecht e é com elas que inicio falando dos desafios que me moveram a cursar o Mestrado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. A perplexidade ante o cotidiano estabelecido no mundo atual, o estranhamento ante as últimas mudanças na educação é que moveram esta pesquisa. Como os leitores perceberão no decorrer desta dissertação, principalmente na primeira parte dela, o tema que escolhi para problematizar está intimamente relacionado à minha vida e às minhas escolhas profissionais. Trata-se do tema da inclusão escolar nos currículos dos cursos de formação de professores. Tal temática tem me acompanhado de muitas formas e em diferentes momentos - como mãe, professora, supervisora e diretora de uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE). Nestes distintos espaços sou chamada a me pronunciar e a determinar ações junto aos alunos, aos professores, aos colegas e às famílias, no que se refere à inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Muitas militâncias e lutas atravessaram e constituem o olhar que tenho hoje sobre tal tema. Confesso que tais atravessamentos, muitas vezes, dificultam o trabalho acadêmico de leitura crítica sobre mim mesma e sobre as verdades que aprendi como sendo boas e universais. Travei durante a elaboração do texto desta dissertação, e mais especificamente, durante as análises dos textos produzidos pelos alunos dos cursos de licenciatura - quando questionados sobre o que pensavam sobre a inclusão escolar e sobre como se viam diante dela -, uma batalha dura contra mim mesma.

Caracterizo essa experiência de pesquisa como uma batalha para poder suspeitar daquilo que estava naturalizado em mim sobre a inclusão escolar. Era necessário refinar o

olhar para poder ver as condições que estavam fazendo o tema da inclusão escolar estar ocupando um lugar emergente nos debates políticos, econômicos e educacionais atuais.

Em luta e exercendo sobre mim uma vigilância permanente fui desafiada a pensar a inclusão para além do bem e do mal, ou seja, longe de afirmar se ela é algo bom ou ruim, minha intenção é problematizar o que está produzindo a mesma como uma verdade absoluta e redentora para aqueles que hoje são vistos como excluídos.

Aliada à idéia de inclusão escolar está a formação de professores nos cursos de licenciatura. São recorrentes comentários de pessoas diretamente envolvidas com a escola, seja porque são professores, pais, alunos, ou porque estão em cursos de licenciatura, sobre a necessidade de estarmos preparados para que a inclusão escolar aconteça. A inclusão vista como um lugar de chegada e uma situação a ser atingida é alimentada por um sistema de comunicação que coloca, a cada dia, mais no foco, as pessoas com deficiência e a inclusão dessas sob a responsabilidade do professor. Aí a emergência de tentar pensar o tema inclusão de pessoas com deficiência na escola, atrelado à formação de professores. Foi tentando pensar o que produz e o que está sendo produzido a partir da junção desses dois temas - inclusão e currículo de formação de professores - que me lancei na pesquisa e que escrevi a presente dissertação de mestrado.

Feitos esses comentários iniciais penso ser interessante anunciar os caminhos que percorri e as ferramentas conceituais que utilizei para atingir o objetivo principal que propus para este trabalho - *analisar discursos que circulam nos textos narrativos de acadêmicos dos cursos de licenciatura da Unochapecó (Universidade Comunitária Regional de Chapecó) sobre inclusão escolar*. Para tanto, tinha presente que, pensar inspirada em alguns conceitos trabalhados por Michel Foucault, sobre o tema inclusão escolar e currículo de formação de professores, utilizando a ferramenta analítica do discurso não seria tarefa fácil, pois teria que me apropriar de um universo teórico estranho e ainda muito pouco utilizado no campo da educação. Também tinha presente que trabalhar com o conceito de discurso exigiria de mim um exercício permanente de vigilância epistemológica, ou seja, não poderia utilizá-lo como um aplicativo dentro de meu trabalho, mas teria que vê-lo operando dentro de meus materiais de pesquisa.

Desafiada por este novo universo teórico lancei-me na pesquisa. Concentrei meus estudos na área da educação inclusiva e formação de professores por acreditar que este tema merece a atenção das pesquisas em Educação e que outras possibilidades de pensar a escola e os processos de inclusão podem acontecer. Não quero dizer com isto que teremos uma escola inclusiva que chegará a um estágio de conquista em que não haverá mais excluídos. Não acredito em tal possibilidade, mas creio que é possível pensar as diferenças e criar espaços e pedagogias mais subversivas e atentas ao outro.

Nas palavras de Lunardi (2001) foi preciso ver como a Educação Especial que hoje conhecemos e as formas de pensá-la haviam se constituído historicamente. Problematizar as verdades produzidas nos currículos dos cursos de Formação de Professores, sobre a Educação Especial, principalmente sobre as pessoas com deficiência em processo de inclusão na escola comum, é relevante na medida em que verdades sobre tais sujeitos são criadas atravessando-se aos processos de inclusão.

Após a aprovação da minha proposta de dissertação intitulada *Inclusão: Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura* parti para um outro momento de meu trabalho de pesquisa. Fui à busca da produção de materiais que me permitissem mapear o que os acadêmicos dos cursos de licenciatura da UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA REGIONAL DE CHAPECÓ – (UNOCHAPECÓ) pensam sobre a inclusão e como eles se sentem diante da inclusão, visto que serão professores. Com um universo de 250 textos narrativos de acadêmicos, selecionei para análise alguns textos, os quais agrupei por semelhança e recorrência de enunciados, em três grupos formando três subtítulos: *Eu e os Outros; A inclusão dos anormais no mundo dos humanos. Os normais onde estão?; e A Universidade não prepara para a inclusão. Quem está preparando então?*

Os conjuntos de enunciados que elaborei para apresentar nesta dissertação serão os eixos sobre os quais meu trabalho irá se organizar, articulando informações e produzindo conhecimento sobre o tema da investigação. Conforme fui lendo, selecionando, marcando enunciados, aproximando-os e arriscando fazer agrupamentos por proximidade de sentidos percebi a necessidade de buscar outros elementos que me permitissem entender o contexto dos enunciados que ia lendo nos textos produzidos pelos acadêmicos. Precisava contextualizar os textos narrativos dos acadêmicos, pois esses traziam a não capacitação profissional nos cursos de licenciatura, o não preparo da escola como um todo e da sociedade para que a

inclusão possa ser feita com êxito. Considerando a importância de tal contexto decidi que ficaria atenta e anotando, em um caderno de campo, tudo o que eu ouvia em reuniões, nos corredores das escolas, da universidade, dos acadêmicos, etc. sobre a inclusão escolar. Vale salientar que todo o material que acabei produzindo na pesquisa serviu de base, ou melhor, de pano de fundo para as análises que fiz, bem como para selecionar do universo de meus materiais, o corpus da pesquisa. Esses dão o contexto, ajudam na produção de sentidos para o que os leitores estarão lendo aqui.

Para “dar conta” do que me propus realizar como investigação e para poder apresentar didaticamente o que fiz, organizei o texto de minha pesquisa em três partes. Na primeira parte intitulada A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS DE PESQUISA, busquei delimitar e mostrar os caminhos e os recortes da investigação. No capítulo *(Re)desenhando percursos*, apresento os caminhos percorridos, a desconstrução das certezas, as inquietações que vivi ao problematizar a inclusão escolar como uma das verdades que guiava meu trabalho como professora, os atravessamentos que me levaram a investigar este tema e os (des)encontros e as “descobertas” feitas a partir de novas leituras. Neste capítulo também sinalizo a possível articulação entre os Estudos Culturais e o pensamento de Michael Foucault, ambos referenciais que utilizo para poder pensar e problematizar meu tema de investigação.

Ainda na primeira parte, no capítulo II, *Anunciando as balizas da pesquisa*, apresento os caminhos que percorri, as ferramentas conceituais que utilizei, o referencial teórico que fundamentou esta pesquisa, os envolvidos neste trabalho e as questões que me mobilizaram nessa investigação.

A segunda parte, INCLUSÃO ESCOLAR: TEMPOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CONTEXTOS QUE A PRODUZEM, é composta pelo capítulo três e quatro. No capítulo III, *Inclusão escolar: os diferentes campos e discursos que a produzem*, busco problematizar os discursos e as compreensões sobre a metanarrativa da inclusão escolar. Apresento historicamente as políticas e os contextos que a constituem. Para isso, busco destacar impasses e implicações que cercam as definições no campo da Educação Especial.

No capítulo quatro, *Formação de professores: saberes que constituem o currículo* faço uma pequena retrospectiva da formação de professores para atuar com pessoas com

deficiência, com o intuito de entender como estas se constituíram no decorrer da história e o porquê das dificuldades para atuar nas escolas inclusivas na contemporaneidade.

A terceira e última parte desta dissertação, *FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO ESCOLAR* é composta pela parte que julgo ser a principal desta dissertação, ou seja, onde apresento as análises que fiz dos materiais da pesquisa. É nela que procuro amarrar a análise dos textos narrativos com as noções foucaultianas de discurso e o conceito de inclusão. As análises e a problematização que faço a partir das recorrências observadas nos materiais são apresentadas com uma finalidade didática nos capítulos cinco e seis, mas são mais especificamente detalhadas e aprofundadas em subtítulos no último capítulo.

No capítulo V, *Adaptação ou outra construção curricular?*, tento problematizar a questão da adaptação curricular como uma estratégia pensada para estabelecer comparações entre sujeitos alinhados a partir de um referencial de normalidade

Por fim, no capítulo VI, intitulado: *Sobre a educação inclusiva e a formação de professores: notas para ampliar o debate*, busquei fazer um enredamento de todas as discussões do trabalho. Este capítulo traz os três subtítulos, *Eu e os Outros; A inclusão dos anormais no mundo dos humanos. E os normais onde estão?* e *A Universidade não prepara para a inclusão. Quem está preparando então?* Tais subtítulos são minhas unidades de análise, contruídas a partir das recorrências percebidas em meu material. É neste capítulo que procuro articular todas as artérias desenvolvidas ao longo deste estudo com a intenção de enfatizar os pontos trabalhados, problematizados, analisados e questionados. Trata-se de mostrar como os discursos que circulam nos textos narrativos produzidos pelos acadêmicos permitem diferentes leituras e interpretações sobre o currículo da formação de professores no que se refere à inclusão escolar e as múltiplas compreensões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Penso que consegui dar um panorama sobre o que os leitores vão encontrar nas páginas que seguem. Desta forma, convido-os para lerem comigo o texto respeitando meu tempo de descoberta e a ordem que consegui dar para o percurso que fiz.

PARTE I

A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS DA PESQUISA

Oficina, ofício, fazer, feitiço, sacrifício, benefício/malefício, afeto, confeccionar, artifício, (in)perfeição, fácil/difícil, efeito, eficaz, proveito, fato [...] (VEIGA-NETO, 2006, p.80).

Tomo para começar a escrever o texto de minha dissertação ou o texto que mostra o caminho feito durante a pesquisa que originou o trabalho aqui colocado, uma citação de Veiga-Neto (2006). O Autor, ao escrever sobre o que Michel Foucault nos faz pensar a partir de seus escritos, nos desafia a entender os estudos foucaultianos como ferramentas que permitem exercer sobre nós mesmos um exercício de liberdade. Tal exercício, orientado por uma postura extremada de vigilância, de rigor e de risco, desafia quem trabalha na pesquisa e quem escreve a pesquisa a pensar de outras formas, a tentar fazer do pensamento um laboratório ou uma oficina de criação. A idéia de oficina torna-se interessante para começar a primeira parte do texto. Por que interessante? Porque ela me permite mostrar que com algumas ferramentas retiradas de uma caixa teórica é possível se fazer pesquisa séria, interessada e imprevisível no que se refere ao seu lugar de chegada. Sem um porto seguro onde se possa descansar, mas com instrumentos suficientes para prosseguir a viagem, lancei-me em uma aventura sem volta, ou seja, lancei-me por terrenos desconhecidos, possibilidades de pesquisa, pistas que me levassem a fazer algumas afirmações, mesmo que provisórias, sobre o que já inquietava o meu dia-a-dia - a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Com algumas inquietações surgidas em meu trabalho cotidiano como professora e estimuladora da inclusão escolar fui buscar mais conhecimentos no mestrado em educação. Entrando neste fui desafiada a suspeitar de minhas certezas e a tomar outros caminhos ainda não feitos. Enfim, fui desafiada a andar na contramão das certezas para poder ver e exercitar outras formas de olhar e de problematizar o que percebia acontecendo no presente.

Um pouco de minha trajetória na pesquisa, dos caminhos e descaminhos que tomei, das escorregadelas que dei e das quais consegui me re-equilibrar (outras que os leitores vão perceber, mas que eu, no tempo que tive sequer percebi) e os contornos dados à pesquisa é que vou contar nesta primeira parte. Busco aqui apresentar minhas lutas e mostrar para os leitores com quais ferramentas me lancei na oficina da pesquisa.

CAPÍTULO I

(RE)DESENHANDO PERCURSOS

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada aconteça (LARROSA, 2004, p116).

Início com a citação de Larrosa que me tocou profundamente, pois o que aconteceu nas minhas leituras realmente me tirou o sono, o sossego e as certezas. Certezas construídas ao longo da minha vida, inculcadas sob um olhar único, linear, ao qual havia me habituado de tal forma que as dificuldades de novos olhares se tornaram momentos penosos, mas que precisavam ser transpostos para que eu pudesse desconstruir aquilo que eu tinha como verdadeiro, como caminho único, até começar a ler e compreender as contribuições de Michael Foucault. Minha relação com os livros até aquele momento tinha uma linha única de pensamento, até que alguém pôs em minhas mãos livros que não faziam parte de minhas leituras, como nos fala Larrosa:

[...] Esse livro que alguém havia colocado em minhas mãos combinava bastante mal com o que, até então, era minha biblioteca [...] Porque esse livro vinha de outros escaninhos do saber: disso que se chamava “estruturalismo” (LARROSA, 2003, p.29).

Esses novos livros, as novas leituras, desorganizaram o meu organizado, desconstruíram o meu construído para que eu pudesse buscar no mestrado um novo sentido para as minhas certezas e incertezas.

Nietzsche concebia o pensamento sob o signo da viagem. Pensar é mudar, dizia acolhendo as flutuações, as críticas, as opiniões, como um mal necessário contra a insensatez

do repouso do pensamento, o imobilismo que considerava árido e polarizado como a crença de inverno e contra ele pregava o vento do degelo (LEBRUN, 1983). Viver sob o signo da viagem mais do que sob o da parada. Entrar dentro dos dispositivos de exclusão procurando suas formas de operação, de novidade, de criatividade, sua capacidade de transformar-se, de fissurar-se em proveito de um dispositivo futuro. Procurar sua atualidade, pois o novo é o atual. O atual não é o que somos, mas o que vamos sendo o que chegamos a ser, isto é, nossa diferente evolução. Não se trata de predizer, mas de estar atento ao desconhecido que bate a nossa porta. Não há mais como anestesiá-la a dor. O enfrentamento com formas de existência antes não reconhecidas, isoladas em outros espaços, encobrindo a dor que assim ficava anestesiada, está produzindo acontecimentos novos, revisando, criando e colocando sob suspeita, práticas e verdades sobre as coisas e sobre nós mesmos.

A candente e atual questão da inclusão/exclusão está transtornando os contextos educacionais, produzindo arruamentos em estruturas polarizadas, ruptura em paradigmas congelados: conceitos e formatos de escola mudando, produzindo olhares diferentes sobre o processo educacional.

Os projetos de escola inclusiva deslocam certezas sobre os espaços da escola; o dentro e o fora se confundem; currículos e avaliações não dão conta do que se apresenta. Excluir faz parte dos nossos códigos de existência. A inclusão, como contra-face da exclusão, está produzindo um movimento forte que está invadindo todas as áreas, entrando pelos mecanismos legais e forçando a entrada nas empresas, nas escolas, nos lugares públicos, nas diferentes formas de cultura, lazer, sexualidade.

Incentivada pelo movimento que atravessa a sociedade que sacudida do torpor e da acomodação frente aos lugares separados, o enfrentamento do novo que produz angústia de não saber. Perplexidade, ansiedade, desamparo, desassossegos se escancaram expondo o que antes se asilava nos sótãos da exclusão, com regras definidas – homem, natureza, pensamento e sentimento, ciência e senso comum, verdade e mentira, loucura, doença, normal, anormal – suas definições do que podia ser pensado, do que podia ser falado, do que podia ser sentido.

Certamente, o mundo pós-moderno é qualquer coisa, menos imóvel – tudo nesse mundo está em movimento. Mas os movimentos parecem aleatórios, dispersos e destituídos de direção bem delineada (primeiramente e, antes de tudo, uma direção cumulativa)... Não

sabemos, com toda certeza (e não sabemos como estar certos de o saber), onde é “para frente” e onde “para trás”, e desse modo não podemos dizer com absoluta convicção que movimento é “progressivo e qual é regressivo” (BAUMAN 1998 p. 121-122).

Não posso mais pensar e agir como antes e não sei como fazer agora e daqui para frente. As antigas explicações e pressupostos que sustentaram muitas de minhas ações não servem mais para enfrentar esse desafio. Há inúmeras experiências acontecendo em todo o mundo. Acompanhando o pensamento de Libniz (apud DELEUZE & GUATARRI, 1992 p.34): “eu acreditava entrar no porto, mas... fui jogado novamente em pleno mar”. Isso é muito significativo uma vez que eu “pensava” estar ancorada num porto seguro, porém, ao refletir um pouco mais, pude perceber a vastidão deste mar e quão frágil e inseguro era o porto no qual estava parada e a necessidade da busca de outros lugares e de outros olhares para entender as antigas explicações sobre a educação de pessoas com deficiências ou nomeadas e diagnosticadas com dificuldades.

Foi nesse emaranhado de gelos e degelos que me encontrei procurando brechas e fissuras para entender a atualidade da escola e dos sujeitos com deficiências que no meu entender continuam na mesma situação, buscando seus direitos de participação nesta sociedade competitiva, na qual muitos são os excluídos. Porém, para continuar foi necessário colocar em questão a minha inquietude sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola para que esta possa se concretizar dentro dos limites da provisoriedade, da tensão, das diferenças e sob diferentes olhares.

Muitos aspectos da vida contemporânea contribuem para se superar a sensação de incerteza: para uma visão do futuro do “mundo como tal” e do “mundo ao nosso alcance”, essencialmente indeterminável, incontrolável e por isso assustador e de corrosiva dúvida sobre se as constantes de ação do contexto atual continuarão constantes por tempo suficiente para permitir o cálculo razoável de seus efeitos (BAUMAN, 1998 p. 32-33).

Percorrer um caminho anterior de incertezas se fez necessário, pois, de alguma maneira, os fios do tema de minha pesquisa foram se emaranhando e transformando-se em nós durante minha vida particular como professora e como gestora, cujas indagações foram constituindo o meu tema de pesquisa - *Formação de Professores e a Escola Inclusiva*.

1.1 METAMORFOSE: TECENDO OS FIOS DA VIDA

Ao narrar a minha história, de certa maneira, tentei juntar pedaços que no seu decorrer transformaram-se em inquietações, em buscas, em entendimentos sobre o processo de inclusão/exclusão de sujeitos considerados diferentes. Talvez valha salientar que ao apontar e selecionar acontecimentos de minha vida particular e profissional não quis dizer que entendo que essas são vidas separadas que me constituíram, mas que foram espaços de vida que se atravessaram um no outro e que me possibilitaram viver diferentes posições de sujeito.

Início, portanto, contando um pouco da minha vida, pois penso que a escolha deste tema teve raízes muito profundas e vinham de longa data acumulando-se sem respostas definitivas. Muitas vezes não sabemos ou não entendemos porque algumas coisas nos incomodam mais, de onde vêm nossas angústias e, conseqüentemente, porque não as entendemos.

Hoje, após muitas leituras, questionamentos, desejos, conflitos, comecei a perceber que não há um início, mas várias ligações, múltiplos interesses que me ligavam às pessoas que possuem alguma dificuldade de aprendizagem na escola e, conseqüentemente, fogem do padrão de “*normalidade*”.

Filha mais velha de uma família de oito irmãos, residíamos no interior de um pequeno município do RS, localidade onde havia somente o ensino fundamental, naquela época denominado, ‘primário’ (1ª a 4ª do ensino fundamental).

Sempre inquieta, questionadora, não me contentava com respostas superficiais, queria entender o que se passava. Ingressei na primeira série com seis anos incompletos. Como diz minha mãe, “foi um jeito de acalmarmos um pouco a tua ansiedade, pois eras muito insatisfeita com as respostas que podíamos dar a você naquela época”.

Passaram-se rapidamente os quatro anos. E agora? Meus pais não tinham condições econômicas para que pudesse continuar meus estudos, mas insistente como era não queria parar. Foi aí que começaram minhas andanças pela vida, como também as dificuldades pelas quais passei e que me foram constituindo como sujeito na busca constante de superar conflitos que teimavam e ainda teimam em me acompanhar.

Talvez seja interessante esclarecer que dos 9 aos 18 anos de idade minha moradia sempre foi em colégio de freiras acompanhando tias religiosas e que tinham como verdade única tudo o que a igreja pregava. Havia um constante controle sobre nossas atitudes, palavras, ações. Quando estas não estavam de acordo com as normas (normas aqui se refere às leis que regiam os internatos) estabelecidas pela instituição, (no caso colégio, internato de freiras), um mecanismo de controle era acionado fazendo com que castigos fossem aplicados sobre nós por transgredir as ordens e as regras estipuladas para o conjunto de sujeitos. Punições não diretamente físicas, mas muito mais eficientes, pois eram voltadas para a exposição pública de nossas fragilidades. O apelo ao castigo moral¹ era muito forte e eficiente na educação de crianças e de jovens. Uma educação que era constituída, entre outros discursos de base psicológica, por discursos religiosos que enunciavam vigilância permanente tanto de alguém externo a nós, quando éramos pequenos, como de nós sobre nós mesmos, depois de adultos e de já termos princípios educativos apreendidos. Daí o efeito mais importante do Panóptico do qual Foucault fala: “induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidades que assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT 1987, p.166). Nossa alma² devia ser disciplinada para quando estivéssemos longe dos mecanismos de vigilância e controle das religiosas, mantivéssemos o comportamento idealizado por um tipo de sociedade cristã que Nietzsche considerou como a mais extravagante figuração moral que a humanidade chegou a escutar, pois se disfarçava sob uma crença em “outra” ou “melhor” vida. Esse tipo de educação extremamente eficiente em seus efeitos me afetou profundamente, deixando na minha consciência marcas com as quais convivi durante muito tempo e que por vezes ainda teimam em se manifestar, gerando insegurança sobre que rumos tomar.

Nunca tive intenção de seguir a carreira religiosa; apenas esta foi a maneira de continuar estudando e entendendo um pouco mais da vida e sobre a vida. A religiosidade, a crença da verdade única, as relações de poder dentro das instituições foram-se constituindo, a ponto de, na época, eu não me sentir mais pertencente a grupos sociais que não fossem o das

¹ A eficácia do poder, sua força limitadora, passaram, de algum modo, para o outro lado - para o lado de sua superfície de aplicação. Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retorna por sua conta às limitações do poder; fã-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo, inscreve-se em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição [...] (FOUCAULT, 1987, p. 168)

² Entendo e utilizo o termo “alma” como algo divino como nos ensinaram os saberes do cristianismo, mas entendo no sentido que lhe Foucault no livro Vigiar e Punir, ou seja, como efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo. (FOUCAULT, 1987, p. 29)

religiosas. Sentimentos estranhos me inquietando, me revoltando de tal forma que na minha mente só aparecia uma maneira de me libertar. Seguir meu próprio caminho, buscar minhas respostas, libertar-me das amarras, dos grilhões que me sufocavam. Mas como? Somente com a maioria, isso quer dizer 18 anos. E onde? Não tinha muitas alternativas, portanto continuei ligada às instituições religiosas, porém insatisfeita com o que eu estava fazendo comigo mesma, sujeitando-me e sendo sujeitada a práticas educativas tão duras. Surge assim meu primeiro trabalho no Hospital Nossa Senhora da Conceição, na cidade de Tubarão. Trabalhava como enfermeira naquela instituição com forte atravessamento religioso, o mesmo atravessamento do internato – sentia-me vigiada, controlada e constantemente sendo avaliada pelos diferentes segmentos que dominavam e determinavam as regras de funcionamento da instituição.

Casei aos 22 anos. Aos 24 soube que não poderia ser mãe biológica. Caos total, mais um conflito, mais um problema a superar e, principalmente, entender e aceitar. Seria “castigo” como me haviam feito crer? Onde buscar respostas? Leituras, quais? Aos 28 anos, primeiro filho nascido do “meu coração”, portanto não biológico, com um sério problema visual. Outro baque, mais dificuldades, mais incertezas, mais inquietações. Agora sim precisava com urgência buscar informações para compreender o que se passava comigo. Comecei lendo algumas coisas na área de psicologia, de medicina, indicações feitas por médicos pelos quais passei com meu filho. Porém meu entendimento era muito superficial já que havia parado de estudar há 15 anos e as interpretações eram muito difíceis para mim.

Foi desta forma que não vi alternativa a não ser retornar aos estudos, e isso somente seria possível se retornasse aos bancos escolares. Então, em 1990, prestei o vestibular. Minhas inquietações, questionamentos sempre se moveram em primeiro lugar ao entendimento de como trabalhar com meu filho, o que foi gradualmente se ampliando para entender todos aqueles e aquelas que, por alguma razão, não conseguiam acompanhar seus colegas na escola e muitos destes dela eram excluídos. Alguns eram encaminhados para a escola especial, outros simplesmente abandonavam a escola sendo tachados de incapazes de aprender.

Assim, durante minha graduação (Pedagogia, séries iniciais), as explicações já não davam mais conta dos processos de exclusão que aconteciam na escola regular daqueles alunos que, equivocadamente, eram marcados como não aprendentes. Como seria então com aqueles que possuíam alguma deficiência? Sua exclusão certamente se justificaria na medida

em que esse sujeito é definido a partir de sua deficiência, do seu desajuste frente à “normalidade³” inventada a partir de uma média arbitrária da espécie humana. Em consequência destas inquietudes e na busca de mais subsídios para entender as dificuldades de muitos alunos, parti para especialização em Psicopedagogia, a qual recorre aos campos de saber da psicologia, da psicanálise, da lingüística, da fonoaudiologia, da medicina e da pedagogia para explicar as causas da não aprendizagem. Tinha convicção de que as causas do fracasso escolar não eram explicadas pedagogicamente, mas através da desnutrição, de problemas neurológicos e psicológicos e a psicopedagogia poderia dar conta de fazer acontecer mais tranquilamente, o ensino e a aprendizagem escolares e as aprendizagens nos espaços da família e na comunidade. Compreendendo a não aprendizagem através da psicopedagogia, acreditava que poderia atenuar ou suprir as dificuldades de meus alunos e, principalmente, de meu filho. O objeto de estudo do curso era o sujeito que não podia aprender, concebendo-o como não-aprendente. Esse enfoque buscava estabelecer semelhanças entre grandes grupos de sujeitos, as regularidades, o esperado para determinada idade, visando a reduzir as diferenças e acentuar a uniformidade. Ora, mais uma vez a questão da uniformidade vinha na contramão das minhas inquietudes, uma vez que, na minha concepção ou no meu entendimento de sujeitos aprendentes não poderia haver uniformidade, pois provinham de contextos diferentes, de culturas diferentes, de gêneros diferentes, etc. Como, então, uniformizar a todos?

Surge, assim a Especialização em Fundamentos da Educação Especial na UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2000) curso este promovido pela FENAPAES⁴ (Federação Nacional das APAEs) no qual estavam presentes professores de todos os estados brasileiros, em que as troca de experiências, os diálogos e os debates foram substâncias para que ao retornar a minha cidade eu tivesse um outro olhar, um outro discurso sobre Educação Especial e sobre inclusão. Neste mesmo ano assumi a Coordenação Pedagógica das APAEs do Oeste de Santa Catarina e foi principalmente nesta caminhada com as dezoito APAEs que integram esta regional, juntamente com os problemas que já me acompanhavam, é que senti a necessidade de buscar um mestrado para que eu pudesse pesquisar mais sobre os discursos

³ Foucault fala da normalidade a partir da sua relação com a deficiência. É descrevendo incessantemente o anormal que o discurso chega à noção de normalidade. Foucault (1997; 2000), abordou a questão da anormalidade através de um estudo arque-genealógico sobre o homem anormal do século XIX: o monstro humano, o indivíduo corrigível, e o onanista.

⁴ O Movimento Apaeano tem uma organização estrutural, em níveis deliberativos e de gestão; na seqüência, Federação Nacional, Federação Estadual, Delegacias e Unidades. Sua atuação, enquanto movimento, extrapola essa institucionalidade, caracterizando-se como um movimento social e comunitário.

produzidos nos debates e discussões, envolvendo, principalmente, a Formação de Professores e a Inclusão dos alunos com deficiências na rede comum, tema este muito polêmico em todas as instituições com as quais tive contato.

Havia o medo da extinção das instituições - APAEs - por causa das políticas de inclusão, e, conseqüentemente, as perguntas que surgiam nesse momento eram: Como ficariam os alunos com deficiências mais graves? A escola regular estaria adaptada? Os professores capacitados? Os alunos com deficiências seriam bem vindos? *Todos* os alunos poderiam ser incluídos em escolas comuns? Os preconceitos superados? Como seria o currículo para aqueles alunos com deficiências? Muitos eram e são os atravessamentos que determinarão o futuro destas instituições. Exclusão, dupla exclusão, preconceito, discriminação, eram temas levantados em todas as ocasiões em que se discutia a questão da inclusão, assim como, quais seriam os professores que se sentiam capazes de “dar conta” do aluno com deficiência, se a escola comum encontra sérias dificuldades para atender aqueles alunos com pequenas dificuldades de aprendizagem? Várias são as pesquisas de que grande parcela dos alunos com deficiência não conseguem permanecer sequer até concluir o ensino fundamental, como então atender a “todas” as crianças com ou sem deficiências?

O conhecimento legitimado pela ciência, acumulado historicamente, nos oferece atualmente condições para que possamos conhecê-lo nos seus mais diversos aspectos. Muitos são os recursos para se oferecer um atendimento pedagógico adequado à população, que se reflete nos procedimentos escolares, nas técnicas didáticas, no material pedagógico, nos recursos tecnológicos. Mesmo assim, crianças enquadradas na classificação do que é convencionalizado como sendo ***normal*** dentro de um referencial capaz de ler o desenvolvimento cronológico, biológico e cognitivo, não conseguem fazer o que sempre se exigiu; ler, escrever e calcular em um tempo determinado pela escola. A justificativa de que hoje se exige mais da criança não é procedente, pois, ler, escrever e calcular sempre foram exigências mínimas da escola, mesmo quando não existiam tantos recursos.

Neste sentido, é possível verificar que nossa sociedade trilha caminhos em que o pressuposto é de que todos devem alcançar os mesmos objetivos, as mesmas metas, o mesmo conhecimento, querendo moldar os seres humanos como se moldam tijolos, para serem assentados uns sobre os outros de maneira igual, sem diferenças, com as mesmas condições de utilidade e, por conseguinte, homogeneizá-los para que possam servir a uma sociedade

globalizada, em que todos devem produzir o máximo com menores custos possíveis, em que todos devem ter condições de empregabilidade, todos devem ser versáteis e flexíveis e todos que habitam o inventado terceiro, ou como atualmente se usa “países do sul” mundo devem permanecer sustentando a base de uma estrutura global.

As primeiras leituras por mim feitas no campo da Educação Especial sobre a temática da Inclusão centravam-se nas indicadas em cursos dos quais participei, indicações de outros profissionais, mas principalmente sob forte influência da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), órgão ao qual as APAEs ou escolas especiais do Estado de Santa Catarina estão atreladas. Falo mais especificamente de Santa Catarina por ser o Estado onde iniciei meus trabalhos na Educação Especial e onde continuo atuando até hoje. Este Estado tem suas ações pedagógicas pautadas na teoria histórico-cultural de Vygotsky, que preconiza o desenvolvimento humano a partir da centralidade da linguagem e do próprio sujeito, em que o indivíduo se humaniza num ambiente social, em interação com outras pessoas, tornando impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível e linear.

A Proposta Curricular de Santa Catarina foi resultado de discussões e estudos sistemáticos realizados sob a coordenação da Secretaria do Estado da Educação, momento em que se pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma pretensa unidade. Esta proposta foi distribuída para todas as escolas estaduais do estado. Muitas foram as capacitações feitas, assim como estudos sobre diferentes áreas de conhecimento, porém isto não significa que todas as escolas fundamentam suas ações pedagógicas nesta teoria. Apenas quero dizer que as capacitações protagonizadas pelo Estado estão alicerçadas nela.

No Estado de Santa Catarina a matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino é obrigatória desde 1988. Em 1997, a Secretaria Estadual de Educação constatou que no período de 1981 a 1987, a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos vinha decrescendo e que havia em todo o Estado aproximadamente 200 mil crianças, nesta faixa etária fora da escola. Concordando ou não, tendo ou não estrutura preparada para atender esses alunos, a escola não lhes podia negar matrícula.

A Associação dos Licenciados de Santa Catarina (ALISC) e a Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina (AOESC) posicionaram-se contrários ao plano. Pela análise feita na época, pelos educadores, estes salientaram a luta pela educação pública,

gratuita e de boa qualidade. Porém, argumentaram de que a falta de compromisso do governo expressa na carência de salas de aula, falta de verbas para manter a qualidade das escolas existentes e, principalmente, a formação adequada de professores neste momento era o grande impedimento para a execução do plano. Mas, mesmo assim, este foi o primeiro projeto oficial de integração de alunos especiais⁵ nas redes comuns de ensino estadual e no nacional. A grande crítica à oficialização da integração é que ela se deu por uma decisão política.

Neste sentido, a contribuição de Omote é importante quando afirma que:

Mais importante do que olhar para o deficiente e examiná-lo detidamente para se compreender algo acerca da deficiência, é preciso olhar para a coletividade que o identifica como deficiente, encaixando-o em uma categoria de desviante e tratando-o distintivamente. Ninguém nasce deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias (OMOTE, 1994, p.7).

É nesta perspectiva que entendo que produzimos os sujeitos com deficiência quando reduzimos os mesmos à materialidade da deficiência do corpo, seja ela de ordem sensorial, cognitiva, física ou múltipla. Com isso não quero dizer que a materialidade da deficiência não exista e que deva ser desconsiderada pelos profissionais que trabalham no campo da educação, mas quero dizer que a deficiência, quando entendida no campo cultural, é produzida pelo olhar do outro. Olhar que, alojado na materialidade do corpo, restringe o sujeito a suas condições biológicas, físicas e/ou sensoriais. O apagamento do sujeito da educação para, no lugar dele, habitar em os muitos diagnósticos a representação de “especial” é cada vez mais perceptível nas narrativas dos professores.

Diante desta constatação vinda de muitas leituras e experiências, que me permitiram questionar quem é o sujeito da Educação Especial ou o sujeito dito especial, é que me lancei na investigação dos enunciados que circulam no campo da educação em relação às pessoas com deficiência.

⁵ Uso o termo alunos especiais mantendo as expressões usadas nos documentos analisados

1.2 OS ENCONTROS E AS DESCOBERTAS NO FAZER-SE DE NOVAS LEITURAS

Não apenas não somos capazes de nos apropriarmos do passado[...], como também, estamos, melhor dizendo, preocupados por liberar-nos de sua carga culpável e de seu peso paralisador. *E a pretensão de construir um futuro nos começa a parecer tão vã quanto perigosa.* Deixamos de pensar em nós mesmos com relação a uma Origem ou a um final, a partir dos quais poder dar sentido transcendente à nossa falta de destino. *Se continua nos interessando ficcionar o passado, é para nos dotarmos de uma contra-memória, de uma memória que não confirma o presente, mas que o inquieta⁶;* que não se enraíza no presente, mas que nos separa dele. O que nos interessa é uma memória que atue contra o presente, contra a seguridade do presente. E se continuamos ficcionando o futuro não é para projetar nele nossas expectativas, aquilo que ainda poderia depender de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade, mas é para abri-lo como imprevisível e desconhecido (LARROSA e SKLIAR, 2001 p.7).

Vivemos mobilizados por um tempo que está por vir - o futuro. Um futuro que aprendi ser uma invenção que pode operar sobre nós mesmos fazendo-nos fiéis depositários e seguidores de uma lógica moderna e transcendente. Uma lógica que ao mesmo tempo em que promete outra condição de vida no futuro para aqueles que lutam no presente, aprisiona em um tipo de educação do presente. Um presente que te faz desejar do que não tens e de um tempo que não controlas. Aprendemos a fazer perguntas e a querer uma resposta para cada pergunta. No entanto, sabemos que não há uma resposta para o que perguntamos, mas pode haver muitas possibilidades de respostas para uma boa pergunta. Uma boa pergunta é aquela que permite pensar sobre as coisas e articular possibilidades de respostas que estão para além do bem e do mal, para além do certo e do errado. Uma boa pergunta é aquela que não prevê a resposta correta a ser dada e nem mesmo prevê o fim das perguntas. Para muitos que buscam as verdades absolutas, as certezas em tudo que fazem e a segurança das respostas, fazer elogios a boas perguntas é quase sinônimo de negação da paz e do querer resolver impasses. Já adianto que esta não é uma boa leitura de minha posição dentro de meu texto e de minha pesquisa. Concordo que não vou resolver o impasse se a inclusão é boa ou é ruim, ou se os acadêmicos dos cursos de licenciaturas estão ou não preparados para realizar a inclusão escolar. Colocar as coisas dentro desse esquema binário só banaliza a complexidade da questão da inclusão. Não há uma solução para a questão da in/exclusão, mas acredito que pode haver outras configurações, outros projetos sociais e escolares e outros saberes que nos orientem por caminhos que ainda estão para construir. Se os caminhos não existem, se as

⁶ Grifo meu, para não se tornar repetitivo, pensei no grifo para tornar a leitura mais agradável e menos densa.

diferenças se multiplicam e se inclusão pressupõe um exercício permanente da suspeita sobre o que significa estar do lado de dentro e o que significa estar do lado de fora, então fazer boas perguntas é essencial para não silenciarmos os sujeitos não contemplados por uma média de normalidade convencionada histórica, espacial e temporal. Viver e querer viver sob tensão não são realidades fáceis para nós, sujeitos modernos e profundamente condicionadas por uma lógica que nos leva a acreditar na existência de um mundo traduzível em alternativas binárias.

Bauman (1998, 1999, 2003, 2005, 2006), em seus diversos livros, possibilitou-me compreender um pouco melhor a Modernidade. Tempo este em que vivemos e que somos ensinados a nos posicionar e a nos revelar ao outro - um grande OUTRO que não somos. Como sujeitos, somos explicados e inventados pelos mais diferentes campos de saber. Decorrentes disso, práticas culturais, sociais e pedagógicas são criadas para que possamos conviver com o outro. Uma convivência frágil, pois podemos nos revelar um desconhecido, caso aconteça algo não previsto na relação com o outro. Desconhecido para quem? Para aqueles que julgam saber quem somos e o que deve ser feito para que a conversão do indesejado aconteça. Nesta lógica perversa, pensar a inclusão suspeitando dos diagnósticos, dos saberes que classificam e determinam o que podemos ser, o que podemos aprender e em que tipo de escolas devemos ficar, torna-se algo necessário e útil.

Autores como Veiga-Neto (1995, 1996, 2000, 2001, 2002, 2004, 2005, 2006), Varela (1991, 1992, 1994, 1996, 2002), Lopes (2005), Beyer (2005) e Lunardi (2003) entre outros, instigaram-me a olhar e a problematizar o conceito de normalidade, de anormal, de inclusão escolar e de diferença. Estes e outros autores foram lidos durante o Mestrado em Educação e se mostraram produtivos para que eu pudesse virar minha crença sobre a inclusão escolar do avesso. Isso não significa deixar de militar pela inclusão das pessoas com deficiência na escola comum, mas significa suspeitar dos discursos que estão produzindo a necessidade indiscriminada da inclusão escolar de todos, sem distinção acerca das necessidades de cada indivíduo. Longe de querer buscar uma resposta que decifre porque a inclusão das pessoas com deficiência na escola comum, ou escola regular, não acontece de forma permanente. Hoje, busco por diferentes verdades criadas sobre tais sujeitos que acabam definindo práticas pedagógicas e as posições que estes devem ocupar na escola e na sociedade.

Acredito que, ao falarmos sobre as coisas, constituímos as próprias coisas⁷. Nessa linha de pensamento foucaultiana, problematizar as verdades produzidas nos currículos dos cursos de formação de professores sobre a Educação Especial, e principalmente sobre as pessoas com deficiências que estão em fase escolar ou em processo de inclusão na escola comum, torna-se relevante na medida em que representações sobre tais sujeitos são criadas, facilitando ou dificultando processos de inclusão.

Minha pretensão, ao olhar para esse tema, de forma alguma foi buscar respostas definitivas, mas uma proposição de análise e problematização do que é enunciado sobre o tema pelos professores em formação. Para tanto, foi necessário conhecer o que acadêmicos dos cursos de licenciatura pensam sobre a sua própria formação em relação à inclusão da pessoa com deficiência na escola. Tornou-se importante para que outras verdades possam ser produzidas, tensionadas e explicitadas.

Percebi que as certezas foram os maiores obstáculos que precisei vencer, considerando as novas leituras na perspectiva foucaultiana que adotei como referencial para minha pesquisa. Entendo agora, também, que, para suspeitar das certezas, precisei primeiro percebê-las para vislumbrá-las, embora ainda continue presa a algumas artimanhas que minha formação me inculcou. Nada mais me pareceu seguro e a incerteza levou-me a enxergar que é necessário desconstruir o construído para olhar de outra maneira sobre o que se apresenta como verdade. Não é descobrir verdades ocultas, mas tornar incômodo exatamente o que já é visível, ou seja, estranhar o que está tão perto, o que é tão imediato, o que está intimamente ligado a nós mesmos, e exatamente por isso, não o percebemos.

Não podemos construir um mundo de significações e sentidos a partir do nada: cada um ingressa num mundo “pré-fabricado”, em que certas coisas são importantes e outras não o são: em que as conveniências estabelecidas trazem certas coisas para a luz e deixam outras na sombra (BAUMAN, 1998, p.17).

⁷ Veiga-Neto (2002, p. 31), ao argumentar que o que dizemos “sobre as coisas não são as próprias coisas (como imaginava o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imaginava o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles reproduzem o mundo”.

A educação escolar assenta-se e produz nesse mundo em fabricação, onde algumas coisas são produzidas à luz e outras produzidas na sombra, um mundo onde algumas coisas são tão óbvias que já não são problematizadas, pois estão presentes de forma naturalizada no cotidiano. “É por isso que a chegada de um estranho tem o impacto de um terremoto. A chegada de um estranho no cotidiano da sala de aula despedaça o sossego, desestrutura práticas, traça novas linhas divisórias criando sempre novos estranhos” no dizer de (BAUMAN 1998, p.19). Inventam-se novos artificios nos quais é improvável que os sujeitos que participaram ontem possam continuar participando no mesmo patamar, pela simples razão de que novas ordens prestes a serem implantadas transformarão os sujeitos de ontem em desviantes/estranhos ameaçadores que devem ser enviados ou serem mantidos sob controle.

Se por um lado, o hibridismo⁸ do universo educacional possibilita uma vitalidade ímpar ao convívio profissional, por outro, não é raro que o cotidiano escolar mais se assemelhe a uma Babel. Ali muitos dialetos e diferenças vagueiam sem encontrar um ponto de ancoragem. Mais cedo ou mais tarde, sucumbirão ao senso comum pedagógico, este advindo da infalível experiência prática de cada um. No dizer de Larrosa e Skliar (2001 p.9) “se babel é o nome de alguns de nossos temas, é também e, sobretudo, o nome de muitas de nossas inquietudes”.

Diante do acima mencionado, pude perceber o quanto isso tudo repercutiu e repercute em minha vida, desorganizando não apenas minha atividade intelectual, mas o conjunto de convicções que vinham dando sentido à minha vida. Foi o desejo de trazer outras pessoas para um novo debate, uma nova reflexão sobre o tema *Formação de Professores e Escola Inclusiva*, que me instigou a aprofundar minhas leituras e, conseqüentemente, a pesquisa nesta área.

O que me moveu e, de certa forma, me deixa entusiasmada, é a crença de que estamos começando a trilhar outros caminhos e que muitas pessoas estão preocupadas e fazendo pesquisas nesta área podendo levar a espaços de luta na produção de outros conhecimentos e

⁸ No contexto da teoria pós-estruturalista e da teoria pós-colonialista, tendência dos grupos e das identidades culturais a se combinarem, resultando em identidades e grupos renovados. Por sua ambigüidade e impureza, o hibridismo é celebrado estimulado como algo desejável. “Está relacionado a termos que, de forma similar, destacam o caráter fluido, instável e impuro da formação da identidade cultural, tais como mestiçagem, sincretismo, tradução e cruzamento de fronteiras” (SILVA. 2000, p. 67).

outros significados para o projeto da inclusão escolar. Beyer (2005) mostra o quão denso e contraditório vem sendo a discussão sobre a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais. Distintos autores vêm produzindo, nesse campo, fazendo pensar que estamos trilhando um caminho sem volta e não homogêneo. Nas palavras do autor:

Entendo que estamos em um momento da história da educação do aluno com deficiência, com dificuldades na aprendizagem ou com histórico de fracasso escolar, que possivelmente significa uma virada de página, um avanço sem retrocesso (o que não significa necessariamente sucesso) [...] (BEYER, 2005, p 6).

O cuidado que o autor toma para poder posicionar-se sobre a inclusão inspirou-me neste projeto. Ele mostra que o projeto da inclusão começou a ser articulado por estudiosos da área e técnicos de Secretarias de Educação e não por quem está na base de todo o processo de inclusão - pais, professores, pessoas com deficiência -, como explicita que os resultados desse processo deixam-nos em situação de vulnerabilidade diante do processo de inclusão/integração. Sou a favor da inclusão das pessoas com deficiência na escola comum, porém não concordo que a inclusão seja entendida como um lugar de chegada (LOPES, 2005), como uma bandeira a ser proclamada exaltando a diferença e, nem mesmo, que a inclusão seja feita indistintamente, ou seja, sem analisar situações específicas que caracterizem diferentes quadros de estudo sobre a inclusão.

Em tempos que a inclusão parece ter ocupado o espaço de uma metanarrativa educacional acima de qualquer suspeita, abordá-la com cuidado, fazer críticas e olhá-la com cautela tem sido visto como posição de contrariedade⁹. Longe de tal posição, sou a favor da inclusão, porém de processos inclusivos construídos sobre bases tensas de debates e de conversas com representantes de instâncias interessadas e que vivem a in/exclusão desde si e desde seu grupo cultural.

Se inclusão não quer dizer um lugar onde vamos chegar quando estivermos preparados, então, que comecemos a suspeitar por que chegamos a acreditar ingenuamente em tal invenção.

⁹ Contrariedade aqui se refere ao entendimento de que colocar a inclusão sob suspeita, significa não ser contrário à inclusão, mas agir com cautela, olhá-la com suspeita, uma vez que esse não é um processo simples e deve ser analisado com certa precaução, ou seja, prudentemente.

CAPÍTULO II

ANUNCIANDO AS BALIZAS DA PESQUISA

Para que eu pudesse chegar até este momento de minha investigação, muitas foram às leituras, as idas e vindas a São Leopoldo, os e-mails para minha orientadora, a vontade de desistir, porém as inquietações e o desejo de querer contribuir falaram mais alto. Neste capítulo procuro contar o que vivi nestes dois últimos anos de mestrado, também objetivo contar quais os caminhos que percorri para chegar ao ponto final da pesquisa que originou a escrita dessa dissertação. Antes de passar para o próximo parágrafo vale dizer que chegar ao fim da pesquisa não significa o fim da vontade de continuar pesquisando. São duas situações, condições e sentimentos distintos e independentes.

O meu tema de pesquisa teve uma origem bem anterior a minha formação como professora, porém ele foi se constituindo se tecendo no decorrer de minha vida. Primeiro, como mãe, como professora na escola regular e, depois, na especial, quando comecei a me questionar, questionar os sistemas de ensino, os currículos, as culturas e as relações de poder que permeiam a educação de pessoas com deficiência.

Para “dar conta” de minha inquietude, foi preciso me distanciar, o que foi muito difícil, para ver como os discursos que foram enunciando a inclusão das pessoas com deficiência estavam e estão articulados à cultura, ao currículo e à formação de professores e acercar-me de elementos teóricos que me dessem condições de fazer uma outra leitura através de outras ferramentas que me possibilitassem colocar em suspeita qualquer engessamento teórico.

Quando falamos de crise no sentido moderno de incompreensão e incerteza, a mensagem que passamos, às vezes abertamente, porém mais comumente de forma implícita, é

de que os instrumentos que nos acostumamos a usar, com bons resultados e sem refletir, parecem agora estranhos em nossas mãos e não parecem funcionar. Sentimos assim a necessidade de descobrir quais eram as condições que os tornavam eficazes no passado e o que deve ser feito para restaurá-las ou, então, mudar de instrumentos (BAUMAN, 2000 p. 146).

Isso não quer dizer que os teóricos pelos quais estava acostumada a circular não possuam verdades, ou não estejam corretos. Apenas entro neste momento num outro campo de produções, dos Estudos Culturais de uma vertente pós-estruturalista, que me possibilitam uma aproximação com o pensamento do filósofo Michael Foucault. Os autores que utilizei movimentam-se por esses campos. Sei o quanto é difícil unir o pensamento de Foucault a qualquer outro campo de estudo, porém não há um modelo pronto a nos guiar, mas possibilidades que permitem que nos inscrevamos nas tessituras deste mundo. Veiga-Neto (1995 p.41) diz que toma o pensamento de Foucault “não como um catecismo metodológico ou epistemológico, mas tomá-lo como uma sugestão, como um horizonte aberto de possibilidades”, que podem fazer nascer em nós suspeitas, investigações, novos problemas. Foucault diz que não adianta formular uma pergunta sem resposta:

[...], mas estudar o poder onde sua intenção – se é que há uma intenção – está completamente investida em práticas reais e efetivas; estudar o poder em sua face externa, onde ele se relaciona direta e imediatamente com aquilo que podemos chamar provisoriamente de seu objeto, seu alvo ou campo de aplicação, quer dizer, onde ele se implanta e produz efeitos reais (FOUCAULT, 1998 p.182).

Valho-me das palavras de Lunardi (2001, p.26), “talvez tenha sido a idéia de usar parcialmente porções do pensamento de Michael Foucault” que me possibilitou analisar os “discursos dos professores em formação e seus olhares sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola”.

A pesquisa a que me propus envolveu professores em formação numa Universidade de referência no Oeste Catarinense. As dificuldades encontradas pelos professores que iniciam docência nas *escolas que pretendem ser inclusivas*^{10]} são muitas. Como já disse anteriormente o professor de escola inclusiva tem sido, por várias razões, o centro das atenções nas

^{10]} Escrevo em itálico, *escolas*, que se pretendem inclusivas uma vez que entendo ainda não termos essas escolas inclusivas, mas projetos de escolas inclusivas.

discussões acadêmicas sobre currículos, projetos pedagógicos, cursos, formação continuada etc.

Considerando que a ampliação do universo de pessoas que estão adentrando às escolas comuns - dentre as quais pessoas com deficiência - novas questões devem e podem ser implementadas como fomento à pesquisa nesta área.

As reflexões foram feitas a partir de fragmentos ou seqüências de enunciados proferidos através de textos narrativos produzidos por 250 acadêmicos das licenciaturas dos cursos de: pedagogia, letras, filosofia, história, geografia, física, educação física e matemática, além dos textos já coletados durante o ano de 2005, enquanto professora na universidade. Dentre este universo de escritos foram escolhidos apenas aqueles mostraram enunciados significativos, considerando minhas questões de pesquisa. Do universo de materiais que coletei, usei como critério para a composição do corpus de análise, a presença de textos representativos dos cursos de licenciatura. Do universo de escritos que estavam para ser analisados, não tive a pretensão de “dar conta” de tudo o que apareceu, mas procurei por enunciados dispersos nos materiais e não no esgotamento de cada produção. Para olhar e selecionar os enunciados, tentei sempre ter claras as questões que me mobilizaram nessa investigação:

- *Que discursos podem ser vistos operando nos textos narrativos dos acadêmicos dos cursos de licenciatura sobre a inclusão escolar?*
- *Que verdades podem ser lidas sendo enunciadas recorrentemente pelos alunos em relação à inclusão e à formação para trabalhar com a inclusão escolar nos currículos dos cursos de licenciatura?*

Escolhi acadêmicos de cursos de licenciaturas para serem sujeitos de minha pesquisa porque acredito que há possibilidades de vislumbrar uma educação digna com formação mais aprofundada na área de estudo. Entendo educação digna como um espaço de constante tensão e disputa de saberes que, ao descreverem os sujeitos, os produzem dentro de teias específicas de sentido. Uma educação digna é aquela que permite um constante ressignificar de práticas e visões de sujeitos. É uma educação que se constrói sobre suspeitas verdades múltiplas e provisórias e não sobre certezas absolutas.

Penso que seja importante trazer alguns excertos de textos escritos por acadêmicos dos cursos de licenciaturas com o objetivo de proporcionar a leitura de alguns dos enunciados que consegui ler nos materiais sobre aquilo a que me propus investigar. Esclareço que fiz a opção de escrever em itálico os enunciados que vi nos excertos dos textos para que os leitores possam estar percebendo comigo aquilo que pude vislumbrar nos materiais. Esclareço também, que os excertos trazidos neste momento, ainda não foram analisados. Eles serão sempre maiores que os enunciados que vejo, pois quero dar a conhecer meus materiais para que, os leitores possam estar construindo outros sentidos além daqueles que vi e tento problematizar.

As ferramentas que utilizei para fazer minhas análises e problematizações foram: o conceito de discurso - em um sentido foucaultiano -, e o conceito de inclusão, entendido como sendo parte constitutiva da exclusão. Este segundo transformei em ferramenta de análise por percebê-lo, assim como o conceito de discurso, em diferentes textos operando nos materiais, ou seja, definindo posições de sujeitos, diagnósticos, leis e práticas pedagógicas. Enfim, além de conceitos, eles aparecem como organizadores e sistematizadores do que é produzido.

O recorte de textos narrativos de acadêmicos foi produzido por eles durante as aulas no segundo semestre de 2005 da disciplina Fundamentos da Educação Especial, ministradas por mim. Pensei ser interessante trazê-los neste momento para que o leitor possa já de antemão refletir, indagar, problematizar sobre o que pensam os acadêmicos sobre sua formação frente aos projetos de escola inclusiva e que estão sendo impostos nas escolas. Esta é a única disciplina, na maioria dos cursos, que discute sobre temas como inclusão, diferença, aprendizagem de pessoas com deficiência, no currículo dos Cursos de Licenciatura da Unochapecó. Saliento que foi lendo e relendo tais textos que fazem parte do meu diário de campo e, conseqüentemente, de minhas análises, que escrevi esta pesquisa e com os quais consegui escolher os conceitos de discurso e da inclusão como ferramentas de análise.

Que o docente vai ter mais trabalho e terá que mudar sua rotina e seu planejamento de aula, mudando as atividades conforme a necessidade do aluno.

As escolas não estão preparadas, não têm estruturas físicas adequadas e teriam que mudar sua rotina, aprender a trabalhar com a diferença e a realidade social.

Para isso é preciso *que os professores aprendam ser cidadãos solidários, tratando todos seus alunos com igualdade.* (Aluna da quarta fase de pedagogia séries iniciais)

Hoje eu seria contra a inclusão por mais que falem que tomarão medidas para a inclusão, é

difícil se pensar na sua realização.

Os alunos especiais como a deficiência mental, necessitam de mais atenção e de pessoas habilitadas para trabalhar com ele. *Também precisa de acompanhamento com especialistas e sabe-se que no momento a escola regular não está preparada para receber estes alunos.*

Nas escolas regulares em que existe a inclusão, torna-se assistencialista para o aluno com necessidades, a professora na maioria das vezes não tem formação além de ter mais de 20 alunos. Acredito que esse aluno irá perder muito, pois não terá os acompanhamentos que se faz necessário. (Aluna da quarta fase de pedagogia educação infantil)

Quando comecei a disciplina de Fundamentos da Educação Especial não tinha uma opinião totalmente formada sobre a questão da inclusão, porém, hoje depois de conhecer um pouco melhor o assunto posso dizer que sou contra a inclusão, pois da forma como está sendo realizada acarretará a exclusão dessas crianças.

Acredito que a visão sobre as escolas especiais deveria mudar e não ser consideradas pela sociedade como um local para que as pessoas com necessidades passem o tempo. Acho que o nome APAE também deveria ser revisto, pois não supõe a destinação de educação, deveria ser chamado de escola.

A pessoa com deficiência mental pode ter deficiências leves ou graves, portanto é um pouco difícil dizer se todos podem freqüentar uma escola especial ou escola regular da mesma forma. *Assim como na escola regular existem diferenças na aprendizagem de cada aluno, isso pode ocorrer em uma escola especial.*

Acredito que, *através do diagnóstico do nível de deficiência mental, pode-se verificar qual a escola melhor se adaptaria para o desenvolvimento de sua aprendizagem.* Acredito que a permanência dos deficientes mentais na escola especial ou na regular conforme os níveis de deficiência devem ser vista e oferecida pela sociedade ou governo como educação de qualidade e não como uma forma de achar o que fazer com essas pessoas, deixando de valorizar seu potencial. (Aluna da quarta fase de pedagogia educação infantil.).

Estes são apenas três pareceres de uma mesma turma, porém é perceptível ver não só discursos clínico-terapêuticos, pedagógicos reabilitadores e discursos jurídicos operando nos materiais como também podemos ver a inclusão definindo lugares e tipos de escolas para os sujeitos da educação. A preocupação em contribuir para a discussão dos currículos dos cursos de formação de professores frente ao desafio da escola inclusiva exigiu fazer escolhas de textos narrativos que considerei mais significativos e analisar como os enunciados sobre o tema articulam-se dentro de diferentes campos de saber.

No momento em que optei pelos conceitos de discurso e de inclusão como ferramenta para minha pesquisa, tinha claro que estava colocando em questão longas crenças cultivadas no decorrer de minha vida e que neste momento seria necessário virá-las pelo avesso para poder olhar de outras formas para o tema e para a própria forma de fazer pesquisa. Na pesquisa gestada dentro do referencial que escolhi para trabalhar, as ferramentas

metodológicas são definidas dentro do próprio material de pesquisa, melhor dizendo, definidas pela recorrência com que aparecem e pela disposição que dão às coisas que a elas são associadas. Tal prática de definição metodológica parece simples, mas vira do avesso uma compreensão que qualifico como sendo a mais tradicional de fazer pesquisa, que afirma que a metodologia da pesquisa deve ser escolhida antes da pesquisa ser iniciada.

Para fazer essa virada busquei em Foucault meu apoio principal, mas também em alguns estudos e pesquisas feitas dentro dos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalistas, não só para “desconstruir” verdades que haviam me constituído, mas principalmente para educar o olhar e a sensibilidade. Isso porque havia necessidade de estar alerta, aberta a novas e intrincadas formas de pensar, de problematizar e de trabalhar. Ao fazer a escolha de meus óculos teóricos e, a partir desses, das ferramentas metodológicas, pude criar/ver fendas, refazer passos, buscar saídas, sempre que se fez necessário, uma vez que não tinha estratégias pré-estabelecidas, nem um trajeto fechado a ser percorrido por mim na pesquisa.

Sendo assim, o caminho que fiz foi um caminho de idas e vindas, de ensaios, às vezes desalentosos, outros que considerei exitosos, porém, isso se fez necessário para buscar novas armas que pudessem trazer novas provocações e desafios. Procurei submeter o material da investigação - textos narrativos¹¹ - a um rigoroso exame, confrontando-os, voltando a eles muitas vezes, organizando e reorganizando-os, anotando idéias sugeridas nos textos até que eles tomassem corpo, perguntando-me da possibilidade de estabelecer com e sobre eles novas relações.

Operar sobre os documentos significou analisar os textos, extrair deles enunciados, “função de existência que se exerce sobre unidades como a frase, a proposição ou atos de linguagem” (FICHER 2000, p.52), de discursos sobre a inclusão e formação de professores. Para Foucault (2004), o enunciado não constitui em si uma unidade, por encontrar-se na transversalidade das frases, dos atos de linguagem e das proposições, sendo sempre um acontecimento, que nem o sentido, nem a língua podem esgotar inteiramente.

¹¹[13] Ao usar “textos narrativos” para nomear meu material produzido pelos acadêmicos não o faço trabalhando com o conceito de narrativa, porém uso-o por entender ser este o melhor termo para o momento. Não acredito em narrativa como sendo originária do sujeito, mas como forma de ouvir muitas vozes presentes em quem fala.

Entrei assim num jogo, tentando colocar minhas crenças antigas por terra, o que não foi nada fácil. Estas se misturavam e se confundiam em caminhos que já havia trilhado e com os quais tentei trilhar nesta pesquisa, o que implicava num borramento de fronteiras ou limites, nos quais se assentavam minhas certezas mais caras e que até então haviam me permitido viver e produzir no cotidiano.

Desta forma, refletindo e apurando meu olhar¹² e minha sensibilidade tentei, como disse Deleuze (1992), colocar novos focos de luz sobre as “coisas”, aproveitar os relâmpagos que surgiram para ver, enxergar, sentir ali onde antes tudo era certeza, novos objetos para minhas análises.

Para isso foi preciso, a partir de 250 textos narrativos, isolar alguns, pô-los em confronto, olhar para possíveis inter-relações, pensar na sua pertinência e organizar os textos em conjuntos. O que busquei a partir das narrativas dos acadêmicos dos cursos de licenciatura foi mostrar como o discurso tem construído para eles “posições de sujeitos” que se sustentam em uma determinada concepção de sujeito com deficiência e que as idéias de seu despreparo têm sido responsáveis para justificar a insegurança, o medo frente à idéia de educação/escola inclusiva.

O trabalho desta pesquisa teve, então, como algumas estratégias, desfamiliarizar, levar ao estranhamento, colocar sob suspeita os enunciados possíveis de serem lidos por mim, até este momento, tendo como objetivo principal compreender como a inclusão vem se constituindo em uma das grandes narrativas da Modernidade e como ela se fortalece mediante a declaração da incapacidade ou da incompetência dos profissionais em trabalhar com ela na escola.

Pensando a seqüência e já tendo dado algumas balizas aos leitores para poderem melhor transitar por entre minhas idéias, lanço-me à segunda parte da pesquisa. Nela objetivei situar a inclusão escolar no tempo histórico, nas políticas e nos contextos que a produzem, olhando através das leis e dos currículos de formação de professores, como a temática da inclusão pode ser lida e trabalhada.

¹² Segundo Veiga-Neto (2000, p.24) “olhar para dentro de si para ver como o eu se reflete sobre si mesmo? [...] em termos locucionais (deitar os olhos, idéias claras, fazer vista grossa, traçar perfil a olhos vistos)”

PARTE II

INCLUSÃO ESCOLAR: TEMPO HISTÓRICO, POLÍTICAS E CONTEXTOS QUE A PRODUZEM

Para mover-me por este terreno, precisei acercar-me de elementos que pudessem dar-me condições de problematizar verdades instituídas em diferentes tempos e espaços históricos pelos quais se foi constituindo o sujeito da Educação Especial, bem como me possibilitassem problematizar como operam mecanismos de poder nestes tempos e espaços de inclusão escolar.

Vale destacar que abordarei a história, as políticas e os contextos que as produzem na intenção de olhar de outra forma para os acontecimentos históricos a fim de compreender de outro lugar a produção da necessidade da inclusão na Modernidade, bem como a necessidade de focarmos a escola como um espaço em que a inclusão aconteça. Não há, contudo, qualquer pretensão de esgotar essa discussão. Primeiro, porque a análise de políticas de melhoria da qualidade de educação para todos envolve fatores para além dos limites do plano legal e devido ao grande número de documentos existentes nesta área, selecionei para trazer para o texto aqueles que mais influenciaram meu trabalho.

O Brasil enfrenta uma série de desafios na área da Educação. Podemos citar, por exemplo, a universalização do acesso ao ensino fundamental, a expansão do ensino médio, a inclusão das pessoas com deficiência na escola comum, as inadequadas condições físicas e materiais das escolas, a qualidade do ensino que está distante do que é desejável, a impossibilidade de adequação da escola para todos os representantes dos grupos culturais.

Desta maneira, serão conferidos destaques: à Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Política Nacional de Educação Especial, BRASIL/MEC, 1994. Declaração de Salamanca de 1994. Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001 e a Cartilha “O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, de setembro de 2004.

Mediante análise de passagens desses documentos, busco destacar os principais impasses e implicações que cercam as definições do alunado da Educação Especial, a conceituação de Educação Especial, a inclusão das pessoas com deficiência na escola comum e os discursos que a produzem.

Embora todos os documentos legais sobre Educação elaborados após a Constituição Federal de 1988, garantam o direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino para as pessoas com deficiência, sabe-se que não se viabiliza a referida prerrogativa, sem que se assegure, enquanto responsabilidade do Estado, suportes humanos, físicos, materiais e outros. Sabe-se, também, que mesmo garantindo condições básicas para que processos de inclusão aconteçam com seriedade e atendendo a diversidade dos sujeitos, não há como dar garantias legais que mudanças nas formas de ver e de narrar tais sujeitos sejam modificadas. A complexidade da inclusão está, justamente, nas verdades produzidas histórica, científica e culturalmente sobre normalidade, anormalidade, deficiência e incapacidade. A resistência à inclusão não está somente voltada para questões de estrutura e de formação, mas está também ou principalmente, no olhar de quem produz a própria necessidade de apontar quem são os excluídos. Estar incluído nesta lógica corresponde a não estar excluído, ou seja, corresponde à materialização de uma normalidade.

Portanto, olhar para a inclusão através das leis e dos currículos de formação de professores é uma das dimensões possíveis de ser abordada à questão, porém esta não é a única possibilidade. Atravessados nos olhares dos acadêmicos dos cursos de licenciatura estão discursos que operam na distribuição de posições sociais, na definição de fronteiras a partir de diagnósticos e na definição sobre quem são os autorizados a dizer quem está do lado de dentro e quem está do lado de fora dos limites inventados de normalidade. Leis sobre inclusão escolar, mudanças arquitetônicas e formação de professores são partes importantes, porém

não suficientes para que a escola possa trabalhar com as diferenças respeitando as especificidades de cada sujeito que aprende. De muitas formas é sobre este assunto que falarei na parte II deste trabalho.

CAPÍTULO III

INCLUSÃO ESCOLAR: OS DIFERENTES CAMPOS E DISCURSOS QUE A PRODUZEM

Mesmo que não faltassem pais inteiramente dedicados à educação dos filhos, ainda assim seria mais útil instruir a juventude em grupos mais numerosos porque maior é o fruto do trabalho e maior a alegria quando uns têm o exemplo e o estímulo do outro (COMENIUS, 2002 p.85)

Para iniciar este capítulo apodero-me das palavras de Comenius. Este filósofo defendia uma escola para todos, ricos ou pobres, meninos ou meninas, pois, segundo ele, todo o homem nasce para o mesmo fim. Ainda com Comenius, “Deus fez das pessoas mais pobres, mais abjetas, mais obscuras, excelentes instrumentos de sua glória” (2002, p. 90).

Nestas considerações, não podemos esquecer que este autor, embalado pelos ideais emergentes do liberalismo, escreve a destacada *Didática magna* (1657). Nessa obra, ele inclui uma parte dedicada à educação dos *idiotas* e dos *estúpidos*, onde ele mostra que a educação pode contribuir para melhorar seu estado e trazer benefícios a eles e à sociedade.

Neste sentido, pode-se afirmar que sustentando cada manifestação de aceitação ou de rejeição da diferença de outrem, subjazem determinadas concepções de mundo, de sociedade, de educação, de homem e de mulheres, as quais caracterizam, muitas vezes, o discurso hegemônico de uma sociedade, num determinado momento de sua história. As sociedades ao longo da história vêm estabelecendo mecanismos de categorização das pessoas a partir de atributos considerados *naturais*, como, aleijado, louco, excepcional, deficiente, entre outros. Essas categorizações são construções dadas com suporte da ciência que produz e legitima saberes sobre nós e os outros, a partir de um tipo de visão inventada de normalidade definida histórica e culturalmente. A transgressão a estes padrões produz significações de

desvantagem, de descrédito, transformando-se em estigmas (marcas/impressão) associadas a um determinado tipo de indivíduo.

Foram os gregos que criaram o termo estigma para se referir aos sinais corporais com os quais procuravam evidenciar alguma coisa de bom ou de mal sobre o status moral de quem os apresentava. Na Era Cristã, conforme Goffmann (1988), dois níveis foram acrescentados ao termo estigma: o primeiro deles se referia a sinais corporais de graças divinas e o segundo, uma alusão médica à alusão religiosa, referindo-se a sinais corporais de distúrbios físicos.

A impressão do estigma depende da visibilidade e do conhecimento do “defeito”. A partir dessa confirmação o sujeito torna-se desacreditado em suas potencialidades, passando a ser identificado não mais pelo seu caráter individual, mas de acordo com a sua marca destruindo a visibilidade das outras esferas de sua subjetividade. No caso da população com deficiência o *defeito*, na maioria das vezes é evidente, o que o denuncia passando então a ser suspeito preferencial das diversas situações que apresentam perigo para a população.

Hoje o termo é ainda amplamente usado de maneira semelhante ao sentido antes citado, ou seja, usado como um constructo social que permeia todas as relações que se refletem nos indivíduos e são por eles internalizados.

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminação, através das quais efetivamente e, muitas vezes, sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma aminosidade, baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizando termos específicos de estigmas como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário, como fonte de metáfora e representação sem pensar no seu significado original (GOFFMANN, 1988, p. 15).

Neste entendimento, o “normal” e o “estigmatizado” não são pessoas concretas, mas perspectivas geradas em situações sociais. Assim, nenhuma diferença é em si mesma vantajosa ou desvantajosa, pois a mesma característica pode mudar sua significação, dependendo dos diversos olhares que se lançam sobre ela, onde e quando são lançados. Isso significa que o olhar dos pais sobre os filhos, o olhar dos professores sobre os alunos, das

instituições sobre os sujeitos, da mídia sobre o que ela se debruça e decide abordar, etc. contribuem para a criação de estigmas. É interessante a proximidade da discussão do estigma com a discussão da diversidade. Ambos os conceitos nos remetem a olhar coisas marcadas no corpo. O estigma nos faz pensar em marcas que representam uma condição específica de quem é marcado por alguém que quer sinalizar algo, ou marcado por natureza. A diversidade também é uma marca que, dependendo do espaço e do tempo em que ela aparece, define os sujeitos que a possuem, bem como definem as políticas para a educação.

Lopes (2005, p.8), ao problematizar o conceito de diversidade, articulando-o com a noção de marca visível no corpo, bem como ao problematizar a redução da compreensão do conceito de diferença no conceito de diversidade, escreve:

A diversidade, sendo uma marca no corpo, reduz o potencial arrebatador da diferença a algo variável, de densidade e probabilidades calculáveis (Burbules, 2003). A redução da diferença na diversidade, portanto, banaliza o potencial político da diferença, não creditando nela a força que ela possui para romper com o instituído e com a ordem dada. O não-investimento na educação e nas escolas no que diz respeito à formação de profissionais, não só mais capacitados para trabalhar com a especificidade de cada deficiência, mas capacitados a exercerem sobre si mesmos uma espécie de hipercrítica permanente, é uma decisão e um comportamento típico de tal redução.

Abordar a diversidade e o estigma para pensar as muitas formas de apontarmos alguns - apenas alguns - possibilita que nos diferencie destes marcados. Não tenho aquilo que o outro tem, sou aquilo que ele não é... Ou como escreve Veiga-Neto (2001), ainda bem que existe o louco para saber que não sou louco. Orientar as políticas de inclusão pelas marcas e pelo atendimento às condições marcadas no corpo é pensar, ingenuamente, que somente investimentos pontuais e estruturais vão definir outras condições para a inclusão escolar. Os processos de inclusão são tensos e exigem permanente questionamento sobre as crenças, as verdades e os discursos que os definem.

Vivemos numa sociedade em que todos procuram o seu lugar ao sol. Aprendemos, desde muito cedo, a valorizar as nossas coisas, a nossa família, a nossa cidade. Crescer e ficar adulto com consciência e responsabilidade faz parte do fim de nossa educação moderna, porém o alcance da maioria e da autonomia não é para todos, pois pessoas com deficiência parecem estar destinadas a serem tuteladas.

Este capítulo não tem como objetivo aprofundar a discussão sobre o termo “estigma”, mas refletir como ele atravessa o olhar do outro sobre as pessoas com deficiências. Refletir também sobre os discursos que estão sendo veiculados sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência, repensar o lugar da escola, dos seus agentes e as relações entre as culturas no espaço escolar.

Para situar minha posição e poder apresentar as idéias que busco, traço inicialmente a minha compreensão sobre os princípios de integração e inclusão, situando-os num contexto histórico e em um segundo momento pensar a cultura, a educação e a relação existente entre ambas.

O princípio de integração surgiu na década de 1960 nos países nórdicos. Na literatura específica sobre Educação Especial encontramos diversos autores que tentam explicitar em que consiste este princípio da integração, buscando dar subsídios para a modificação da prática segregacionista, ainda vigente em nossos dias, propondo a inserção do deficiente em todas as atividades desempenhadas por todos no seio da sociedade.

Pereira (1980, p.3) lembra que “Integrar é processo. Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional”.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL/MEC, 1994, p. 18), integração “É um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica recípro-cidade”.

Embora imbuída do sentido de equiparação de oportunidades, de respeito às diferenças e de inserção plena dos “diferentes” nos diversos setores da atividade humana, a integração acabou reduzida ao mérito de alguns “capazes” e ao demérito da grande maioria, considerada a parcela dos “incapazes”. Tal acontecimento não se deve, certamente, à construção teórica do princípio, mas ao contexto cultural e político em que foi formulado, ou seja, no contexto da Modernidade. A Modernidade, descrita por Foucault (1989), Deleuze (1992) e Bauman (1998), dentre outros, como sociedade disciplinar higienista e normalizadora, pode ser caracterizada como um ambiente compartimentalizado/dividido, cada qual com leis e sanções disciplinadoras próprias.

Os discursos que foram forjados na Modernidade sobre as pessoas com deficiência estiveram calcados no entendimento da deficiência como desvio da normalidade, como um castigo, como um não ajustamento aos padrões estabelecidos como normais. Vistas como incapazes, as pessoas com deficiência, ao longo da história, foram submetidas a terapias reabilitadoras que visavam à superação de suas condições. Políticas de normalização foram criadas para que a aproximação entre normais e anormais pudesse acontecer.

O movimento de integração teve seu início na Europa, mais precisamente, na Dinamarca, país que na década de 50 promulgou uma lei regulamentando a Educação Especial, a qual incentivava condições de uma vida mais humana. No decorrer dos anos 60 surgem movimentos semelhantes em outros países e, conforme Santos (1995), esta afirma que estes movimentos podem estar relacionados à conjunção de três fatores fundamentais: as duas grandes guerras mundiais, o fortalecimento do movimento dos Direitos Humanos e o avanço científico. Sendo assim, o Movimento de Integração de Pessoas com Deficiências não surgiu sozinho, mas junto a outros movimentos sociais.

O movimento de integração baseia-se em dois princípios: normalização e integração. O princípio de normalização representa a base filosófico-ideológica de integração e diz respeito a normalizar o contexto em que os sujeitos considerados pessoas com deficiências se desenvolvem.

Nos Estados Unidos, surge a Teoria de *mainstreaming*. O princípio de *mainstreaming*, termo que, na maioria das vezes, tem sido utilizado sem tradução, segundo Pereira (1980), significa levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade, ou seja, escola comum. *Mainstreaming* se refere à integração temporal, instrucional e social da pessoa com necessidade educativa especial elegível com crianças normais, de forma progressiva, baseada em estudos e avaliações individuais. Requer aceitação e responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e Educação Especial (PEREIRA, 1980).

Beyer (1995, p. 26) ao trazer acontecimentos históricos para marcar o movimento de entrada da inclusão em diferentes países, afirma que na década de 70, houve alterações

significativas na compreensão da integração do aluno por sistemas escolar de cascatas (*mainstreaming*)

em que a integração do aluno se dava em níveis graduados, conforme suas possibilidades de manter-se em um sistema escolar menos segregado, para uma idéia mais radical de adaptação das escolas regulares, para atender todos os alunos com necessidades especiais, independentemente do tipo e grau de deficiência. Nascia, desta maneira, a concepção de educação inclusiva (BEYER, 2005, p 26).

Nesse deslocamento histórico do movimento de inclusão questões como diversidades de aprendizagem e respeito à diferença dos sujeitos ficam reduzidas a meras adaptações metodológicas. Não há uma mudança significativa no olhar que sustenta e conceitua a inclusão.

Possivelmente aí esteja o grande nó da questão. Como atender à altura, os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, sem ferir os dois princípios mais importantes da educação inclusiva, que são a promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais (BEYER, 2005, p 28).

A idéia de colocar no mesmo espaço físico para que convivam diferentes sujeitos não significa partir das mesmas experiências educacionais, não significa que todos compartilhem das mesmas coisas, não significa que todos possam estar ocupando, da mesma forma o mesmo espaço, não significa as mesmas condições de desencadear processos de aprendizagem, não significa que os mesmos pressupostos estruturais do currículo escolar devem permanecer os mesmos passando por algumas adaptações.

Muitos são os estudiosos do tema *Inclusão* na atualidade. Mas apesar de tudo que se fala e se escreve, ainda convivemos com elevados índices de exclusão por alunos que nunca ingressaram na escola, defasagem idade-série, evasão escolar, baixa qualidade das respostas educativas das escolas, insatisfação dos educadores, sua formação inicial e continuada, dentre inúmeros outros.

Não encontro resposta que explique isso. Talvez ela não deva ser procurada somente na escola ou no aluno como responsável único de um fracasso que não é só dele, mas do que ela é a maior vítima.

Penso que inicialmente é preciso tirar alunos e professores do banco dos réus, nessa busca traiçoeira por culpados. Como diz Carvalho ao referir-se ao ensino/aprendizagem (2004, p.57) “como processos intimamente relacionados, como as duas faces da mesma moeda, sem que se possa considerá-la isoladamente”.

Uma pesquisa realizada por Colares e Moysés (1996), é marcante, no imaginário dos professores da atualidade como também dos profissionais das áreas médicas, a analogia que criam entre o insucesso do aluno e uma possível doença que bloqueia e impede sua atividade de pensar e de aprender.

Negar as deficiências sejam elas sensoriais, físicas, mentais, motoras, múltiplas ou outras são tão traiçoeiras quanto negar a possibilidade de acesso, ingresso e permanência no processo educacional escolar. É certamente uma forma de exclusão, talvez muito pior do que a física, uma vez que mostra sua exclusão dentro de nós, num movimento inconsciente de rejeição às suas diferenças.

Mantém-se, desta forma, a segregação vista em muitas escolas especiais, em escolas comuns. O princípio moderno de escola para todos se revela uma ficção, uma aposta de futuro distante e improvável, pois já parte de uma base excludente. Parece que ainda não encontramos respostas. Conforme Sasaki (1997),

No modelo integrativo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de: moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial, etc.); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.); lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas e desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia (SASSAKI, 1997 p. 35).

Nesta perspectiva, a integração consiste no esforço de inserir em determinados espaços sociais pessoas com deficiência que alcançaram um nível compatível com os padrões sociais vigentes. A integração tinha e tem o mérito de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, sim, mas desde que ela esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas,

sociais e pragmáticas nela existente. Sob a ótica de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente das pessoas com deficiência e seus aliados, (família, instituições especializadas e outras pessoas que abraçam a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade.

Na tentativa de reconhecer aspectos positivos do processo de integração, Sasaki afirma que:

O mérito da proposta da integração está no seu forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Todo um esforço é envolvido no sentido de promover a aproximação entre a pessoa deficiente e a escola comum, entre a pessoa deficiente e a empresa comum e assim por diante. Mas sempre com a tônica da responsabilidade colocada sobre as pessoas com deficiência no sentido de se prepararem para serem integrados à sociedade (SASSAKI 1997, p. 45).

A inclusão da pessoa com deficiência no contexto educacional tem gerado discussões e controvérsias, promovendo a reflexão sobre novas possibilidades no ato de ensinar e de aprender.

O atual estágio do conhecimento científico sobre a educação de crianças e jovens com deficiência permite dizer que *inclusão total*, se entendida como inserção de todas as crianças e jovens, independente do tipo e grau de limitação, apenas e só na classe comum, é, uma resposta simplista e equivocada a um tema demasiadamente complexo. Passamos mais de vinte anos defendendo a integração escolar, sem que com isso tenhamos mudado a situação generalizada de exclusão escolar de pessoas com deficiência.

Entendo que posições muito radicais parecem perigosas no momento porque vestindo uma roupagem nova, a filosofia da inclusão poderá justificar o fechamento de programas e serviços, como escolas especiais, classes especiais, por exemplo.

A legislação brasileira favorece a inserção de pessoas com deficiências preferencialmente na escola comum e parece assumir que o serviço prestado pela rede comum de ensino é direito básico de toda a população. A lei também abre a possibilidade de existirem serviços especializados de ensino para apoiar, suplementar, complementar ou mesmo substituir o serviço básico, caso as características dos educandos assim necessitarem.

Ressalto que a luta maior a ser travada não deve ser entre serviço e seus representantes, com a finalidade de definir mudança de alunos desta para aquela escola, como se a inclusão se definisse a partir de um único endereço. A luta deve ser para que juntos possamos olhar, criar outros parâmetros para referendarmos o outro e produzir outras práticas sociais menos estigmatizadoras e determinadoras de fracassos.

É importante lembrar que as escolas especiais no Brasil nasceram em função de iniciativas comunitárias e, devido ao descaso do poder público para com a educação de indivíduos com deficiência, estas cresceram muito em número e organização. Sem dúvida, esses acontecimentos exigiram estudos, reuniões com diferentes órgãos governamentais, seminários, abrangendo uma dimensão progressiva marcada por fases com avanços e retrocessos, mas sinalizadas por resultados de cada um desses momentos.

O objetivo era definir aspectos metodológicos e técnicos de encaminhamento das discussões que pudessem gerar mudanças no processo, garantindo assim ações educativas que possibilitassem o rompimento de barreiras e de rótulos construídos, durante vários séculos, pela sociedade, sobre as pessoas com deficiência. Vale lembrar que as pessoas com deficiências compõem um grupo social minoritário com características bastante diversificadas, cuja “voz” tem sido pouco ou nada ouvida e considerada nas políticas de inclusão propostas.

Diante disso surge o desafio educacional, através do qual é possível observar a utilização de meios pedagógicos como formas de transmissão do saber. Na sociedade moderna criou-se uma sistematização desse saber, na qual, mediante modelos formais e centralizados, as informações são transmitidas. Acreditava-se e ainda se acredita que essa seria a forma viável de desenvolver um conhecimento mais especializado.

Esse local de produção de conhecimento foi denominado *Escola*. A palavra “escola” pode indicar diferentes espaços para diferentes aprendizagens. Escola espaço educacional onde se desenvolve a educação prevista na LDBEN¹³, onde se desenvolvem os níveis, as

etapas, as modalidades e onde se disciplina e se ensina e se estabelece a ordem. Neste sentido a escola constituiu-se num sistema aberto que passou a fazer parte da superestrutura social formada por diversas instituições como família, igreja, meios de comunicação.

A narrativa histórica das pessoas com deficiência, pode então ser tomada como referência para situarmos as relações entre os acontecimentos documentados de sua institucionalização e escolarização. O quadro de mudanças sociais, políticas e de transformações familiares associado às novas formas de conceber as pessoas com deficiências ao longo das últimas décadas, foram se tornando transformações lentas e sutis.

As muitas análises foucaultianas que têm sido feitas por pesquisadores no campo da educação nos mostram que o poder sobre a vida¹⁴ dos indivíduos, estabelecido a partir das ações de uns - nesse caso de especialistas de diferentes campos a serviço da educação - sobre as ações de outros, tem se mostrado extremamente produtivo na educação que se orienta por um forte caráter normalizador e corretivo. É neste sentido que as práticas escolares incluídas parecem estar operando, ou seja, através de meras adaptações curriculares que não modificam substancialmente a concepção de escola atual para uma escola que se pretende inclusiva e de integração. O principal objetivo da escola parece ser formar sujeitos aptos a assumir seus espaços na sociedade. Sujeitos produtivos, submissos, tendo boa interação com seu grupo social. Para isso é necessário manter ativos os controles sociais que são formados por regras aplicadas ao cotidiano escolar, *sanando* qualquer disfunção que venha impedir a efetuação do processo educativo. Segundo Bujes (2002, p. 35) é, portanto, o biopoder que opera, “segregando, hierarquizando, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia”. São nestas mudanças que se organizam e se consolidam as instituições modernas, ou seja, as escolas, associadas a uma sucessão de dispositivos socializadores constituindo, desta forma, o surgimento de espaços fechados como meio de educação.

¹³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, aos 20 de dezembro de 1996, sob nº 9.394, publicada na Seção I do Diário Oficial da União em 23/12/986 (CARVALHO, 2002 p. 17)

¹⁴ Esse poder sobre a vida, do modo como Foucault o descreve, desenvolve-se, a partir do século XVII, em duas direções complementares: a do corpo máquina e a do corpo-espécie. O pólo do adestramento volta-se para o corpo máquina: treinando-o, reforçando suas aptidões, tirando o máximo de suas forças, garantindo sua integração em sistemas de controles eficazes e econômicos. É o momento da instituição das disciplinas como procedimentos de poder que visam à obtenção de corpos dóceis e úteis. (BUJES, 2002, p. 34)

Lopes (2005) escreve que ao pensar sobre a exclusão e a inclusão vivida significativamente é perceptível a luta das famílias para que seus filhos possam progredir e se desenvolver na escola. A anormalidade vislumbrada como possibilidade do sujeito ser se constitui em uma forte ameaça para aqueles que não se enquadram como aprendentes na escola.

Segundo Narodowski (2001), Comenius entende que todo o homem pode ser educado, sendo este seu ponto de partida. Acredita que não existe a possibilidade de que homens não possam ser instruídos. Não duvida da capacidade de adquirir conhecimentos mesmo que forças interiores o tenham debilitado.

Quando Comenius pensa na implementação de seu sistema escolar já tem muito presente a inclusão de *todos*. O que isto significa? Significa a compreensão deste filósofo que todos que nasceram homens¹⁵ são educáveis, portanto todos poderão ingressar juntos na escola; porém adverte que diante de uma existência tão diversificada, talvez nem todos possam ser instruídos nos mesmos fundamentos ou nos fundamentos de todas as coisas. Narodowski (2001) ao escrever sobre o pensamento de Comenius afirma

Já que existem entendimentos tão obtusos, a esses não será possível inculcar nada. [...] Chegarão, no entanto, a objetar: A alguns não é aptidão para os estudos o que lhe falta, mas sim inclinação, e por isso é inútil e cansativo obrigá-los contra a sua vontade (NARODOWSKI 2001, p. 83).

Um dos aspectos que dá margem a esse tipo de interpretação seria o que lemos em Comenius, mas que até os dias de hoje ainda parece existir guiando o olhar dos sujeitos na escola, o qual me parece encontrar-se pautado em um padrão que atende a um grupo específico, desconsiderando a pluralidade cultural presente em uma sala de aula. Assim, a escola passa a ser um espaço de domesticação negando as questões que envolvem o negro, o deficiente acentuando a exclusão. Desse modo, segundo Skliar (2000), “reconstruímos o mundo como o lugar/espço/tempo das velhas e novas exclusões”. As fronteiras aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam se disfarçam com roupas novas e fazem falar do respeito, da tolerância, da aceitação, do pluralismo e da diversidade.

¹⁵ Leia-se homens e mulheres. Não utilizo o termo mulher por manter a linguagem do próprio Comenius.

A escola não apenas costuma tratar o conhecimento como imutável, como faz disso uma estratégia de saber-poder. A Escola funciona como dispositivo, disciplinando e controlando os sujeitos no seu interior: o lugar do saber e do não saber, os estreitos territórios (disciplinas) e os detentores das verdades em cada território (professores, gestores, etc.) com o uso de seus artefatos, como cadernos de frequência, de registros, de diários de classe, de avaliações. As mesmas tarefas, as mesmas leituras e os mesmos horários para todos são alguns exemplos de captura e normalização da diferença.

Cada vez mais novos dispositivos são criados e recriados, como as tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à distância, ampliando os poderes de disciplinamento e de controle. A educação em rede na qual ferramentas de apoio informam ao professor a frequência com que os alunos visitam determinados sites, dias e horários em que isso ocorreu, as tarefas que foram feitas e quais não foram realizadas, etc., impossibilitando o aluno a usar subterfúgios. A falta de visibilidade na rede torna-se imediatamente sinônimo de “evasão”, funcionando como mecanismo de exclusão.

Compactuo com Bauman (2005) quando escreve que a “nova plenitude do planeta significa, essencialmente, uma crise aguda da indústria de remoção do refugio humano”. O planeta precisa urgentemente de novos locais para despejar seus refugos e de novas ferramentas para reciclar o lixo. Parece-me que estamos produzindo cada vez mais inaptos, problemáticos, deficientes, etc.

Ainda com Bauman (2005, p. 30), “Projetos são necessários, é claro, porque algo de novo está para ser criado; algo que existe que já se fez presente lá fora, no mundo tal como ele é, está para ser alterado”. O mundo moderno é um mundo onde se deseja fazer diferente do que é, de se refazer e continuar refazendo. É um mundo em movimento onde a opção é modernizar-se ou morrer. A história moderna tem sido a história da produção de projetos tentados, usados, rejeitados e abandonados e é isso que me preocupa neste momento, em que a ordem é incluir “todos”.

Segundo Veiga - Neto (2005), educação inclusiva é vista como caminho para que na Escola caibam todos os mundos. A escola como um lugar de diferenças e não mais de equalização. Ainda, segundo ele, isso é um nó muito complicado. Como manter uma escola

plural e ao mesmo tempo igualitária? Queremos igualdade, mas ao mesmo tempo queremos manter as diferenças.

Boa parte das políticas oficiais e de publicidade vem fazendo uma distinção forte entre diferença e igualdade, ou seja, tratando-os como antônimos. Na contramão do entendimento das filosofias da diferença, os discursos oficiais, em sua expressiva maioria, ao mesmo tempo em que usam a palavra diversidade para designar algo desejável, confundem diferença com igualdade. Claro que essa não é uma simples questão de nomenclatura; por detrás dessas palavras, nesses discursos oficiais, está o entendimento de que, a rigor, o diferente deve ser equalizado com os demais Veiga-Neto (2005) “Podemos querer que todos sejam iguais, mas não podemos querer que sejam os mesmos”.

Penso que hoje no Brasil o movimento pela inclusão tomou dois caminhos: o da inclusão social que trata das minorias¹⁶, principalmente dos afro-descendentes e a inclusão escolar que se ocupa basicamente das pessoas com deficiência, propondo para isso a alteração dos currículos. É uma divisão difícil de ser aceita, pois ambos sofrem de ações que impedem sua participação efetiva na sociedade.

Não há como prever o futuro, uma vez que o futuro não existe. Portanto, não há como obter certeza “se o jogo da inclusão/exclusão é a única maneira pela qual se pode conduzir a vida humana em comum e a única forma concebível que nosso mundo compartilhado pode assumir – receber- como resultado” (BAUMAN, 2005 p. 164).

Diante desse inventado e produtivo futuro e da incerteza tento, a seguir, após muitas leituras, apresentar como foi se produzindo no decorrer da história o movimento da inclusão das pessoas com deficiência na rede comum de ensino; os discursos sobre a Educação Especial e o que dizem as leis sobre a Educação Especial e a inclusão. Para tanto, trago como instrumento de análise os diferentes discursos produzidos em diferentes campos de saber e poder sobre esta temática.

¹⁶ Bauman (2003, p. 83), ao discutir o termo minoria, diz ser uma rubrica sob a qual escondem ou são escondidas entidades sociais de tipos diferentes, e o que as faz diferentes raramente é explicitado. As diferenças não derivam dos atributos da minoria em questão, e ainda menos de qualquer estratégia que os membros da minoria possam assumir. As diferenças derivam do contexto social em que se constituíram como tais: da natureza daquela atribuição forçada que levou à imposição de limites. A natureza da “sociedade maior” deixa sua marca indelével em cada uma de suas partes.

3.1 A INCLUSÃO COMO UM CONCEITO A SER PROBLEMATIZADO

Conceitualmente, dizem os autores do pensamento inclusivista, há diferenças entre integração e a inclusão escolar, a primeira permanecendo para seu sucesso à deriva das individualidades, a segunda chamando as instituições à responsabilidade (BEYER, 2005, p56).

Beyer ao trazer elementos para refletir a inclusão no contexto educacional brasileiro, escreve que vemos um “certo anacronismo” entre o que está sendo proposto nas políticas educacionais da Educação Especial e a realidade do sistema educacional brasileiro. Não temos as condições materiais e nem mesmo os profissionais para desencadearmos processos de inclusão e de integração. A dificuldade que enfrentamos parece residir muito mais em nossa concepção de normalidade— que exclui todos que não se enquadram em um tipo aceito de sujeito— do que no movimento histórico pró- inclusão. Lutar pela inclusão não é uma condição recente e de nossos dias. Ações direcionadas começaram oficialmente em 1954 no Brasil. Porém, no Estado de São Paulo, já em 1930, encontramos anúncios legais de que esta população deveria ser atendida com vista à integração na comunidade, quando alguns cegos começaram a ser atendidos nas chamadas “salas de recursos” ou por professores itinerantes¹⁷, com apoio da Educação Especial.

No Brasil a discussão da inclusão ganha expressão após a publicação da Declaração de Salamanca, em 1994. Porém um acontecimento muito interessante merece ser apresentado; quem toma essa idéia nas mãos são os profissionais da Educação Especial, mesmo quando esta declaração não se refere apenas às pessoas com deficiências, mas a todos os sujeitos originários de culturas nômades, representantes de minorias lingüísticas, dos que estão nas ruas, entre outros.

A proposta da Declaração de Salamanca é a construção de uma escola denominada “escola integradora”. Tal escola está centrada no sujeito e em sua aprendizagem. Depende das

¹⁷ Itinerantes segundo dicionário Aurélio é pessoa que ou quem viaja, percorre itinerários. Professores itinerantes são os professores que se deslocam de suas escolas para atender aos alunos em suas residências, caso esses não possam deslocar-se por algum motivo. Por exemplo: saúde, transporte, etc.

Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino. (portal.mec.gov.br)

condições dos sujeitos com deficiência o sucesso da inclusão escolar e da escola depende a sua abertura para que o mesmo entre e compartilhe os mesmos espaços com outros ditos normais. É visível que, pautando a declaração de Salamanca, discursos pedagógicos, clínicos e legais aparecem definindo posições para os sujeitos com deficiência na escola comum. Geralmente tais posições partem de um pressuposto excludente que é o da redução das diferenças à mesmidade. Transformar a diferença em algo homogêneo parece ainda ser a tônica dos processos inclusivos brasileiros. Nas palavras de Beyer (2005, p 27) “a escola, como instituição de educação formal pautou-se sempre pelo estabelecimento (ou, no mínimo, pela busca) de uniformidades [...]”. A uniformização dos espaços e a tendência a agrupar sujeitos por critérios estipulados dentro de princípios normalizadores mostram um lado perverso da inclusão que tende à homogeneização, ou seja, à exclusão.

Não basta deixarmos de separar os alunos em escolas especiais ou comuns; precisamos novas políticas que possam estar orientando outras formas de pensar a própria escola e o que entendemos por inclusão escolar. Não quero dizer com isso que abolindo a escola especial e investindo em formação de professores, fazendo adaptações arquitetônicas vamos promover uma escola para todos. Não acredito em uma escola para todos sem que lutas pelo direito de representar-se e de ver-se no currículo estejam presentes. A inclusão das diferenças é um processo permanente e que exige uma formação continuada de professores.

Ao conversar com professores e até mesmo ao fazer as entrevistas para a minha pesquisa, vi que é unânime, entre os professores e os alunos dos cursos de licenciaturas, a queixa de não se sentirem preparados para trabalhar com alunos com deficiência, incluídos em escolas regulares. Não há como prever em cursos de formação e de capacitação todas as situações que podem aparecer em um cotidiano escolar, assim como não há como esperar que todos os professores sintam-se preparados para que iniciemos os processos de inclusão. A inclusão já é um acontecimento presente em nossas escolas. O ideal de turma homogênea e de alunos estarem se desenvolvendo todos ao mesmo tempo e de acordo com o que é indicado como sendo normal por teorias da aprendizagem não se sustenta diante da ampliação da noção de diferença. A cada dia presenciamos e testemunhamos os muitos desdobramentos da diferença. A cada dia estranhos aparecem e novos diagnósticos passam a ser produzidos na tentativa de desvendarmos e de tratarmos a todos. Os cursos de formação de professores estão sendo estruturados em meio a movimentos contraditórios: o de proliferação e exaltação das

diferenças e o da inclusão, ainda muito fortemente marcada por discursos clínico-terapêuticos e normalizadores.

Todas as sociedades possuem pessoas com deficiências e estas, muitas vezes, por desconhecimento da população, são vistas como os estranhos sobre os quais escreve Bauman (1998 p.27): “Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz a sua maneira, inimitável”. As pessoas com deficiências, embora muitas vezes diagnosticadas, ainda são estranhas na escola. Estranhas porque poucos são os saberes pedagógicos produzidos para sustentar a formação de um outro olhar sobre tais alunos.

São estas pessoas que obscurecem, poluem, não aprendem, e fogem do padrão de normalidade dentro das instituições calcadas na homogeneidade e aí não sabemos como lidar com este mal-estar que desorganiza nossa vida ordeira, pois borra as linhas de nossas certezas de que as pessoas são diferentes por causa da diversidade das tradições locais, da cultura, da educação.

Sempre há um número demasiado deles. “Eles” são os sujeitos dos quais devia haver menos – ou, melhor ainda, nenhum. E nunca há número suficiente de nós. “Nós” são as pessoas das quais devia haver mais (BAUMAN, 2005 p. 47).

Os lugares institucionais disponíveis nas escolas especiais hoje são “ocupados” por indivíduos dos quais devia haver “menos” ou “nenhum”, como diz Bauman. Eles atrapalham, eles são o refúgio humano¹⁸, são sujeitos não desejados, embora necessários para marcar a nossa situação e o nosso lugar de normalidade e de incluído. Alguns podem ser consertados, enquanto que outros apenas sobrevivem.

Numa perspectiva foucaultiana, Veiga-Neto (2001) diz que podemos chamar de anormais:

¹⁸ Refúgio Humano, segundo Bauman, são os seres que não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar. São os seres deslocados, inaptos ou indesejáveis na construção da ordem. Quanto ao progresso econômico, são seres que degradam e desvalorizam os modos anteriormente efetivos de “ganhar a vida” e que, portanto, não conseguem senão privar seus participantes dos meios de subsistência (BAUMAN, 2005 p. 12).

[...] esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes os estranhos, os miseráveis, o refugio enfim (VEIGA-NETO, 2001 p. 105).

Foucault (2004), em *Vigiar e Punir* analisa os mecanismos disciplinares através de medidas tomadas na Idade Média em relação aos leprosos e aos doentes da peste. Os primeiros eram os considerados excluídos enquanto que os segundos os incluídos. A exclusão é o poder negativo, punitivo. É aquele poder que por excelência, marginaliza. A inclusão é o poder que inclui para governar. Acrescenta Foucault:

Esquemas diferentes, portanto, mas não incompatíveis. Lentamente, vemos os se aproximarem; e é próprio do século XIX ter aplicado ao espaço da exclusão de que o leproso era o habitante simbólico (e os mendigos, os vagabundos, os loucos, os violentos formavam a população real) a técnica de poder própria do “quadriculamento” disciplinar (FOUCAULT, 2004 p. 165).

As condições da lepra e da peste e as correspondentes ações de exclusão e inclusão são profícuas metáforas para se pensar os processos de exclusão e inclusão de grupos, classes e outros sujeitos no mundo contemporâneo e em sociedades como a nossa.

No momento atual, em que é perceptível um fracionamento e um esgaçamento do tecido social, a pura exclusão gera uma generalizada ameaça aos incluídos. Não se pode mais governar pela exclusão: é necessário incluir para conhecer, para controlar, para normalizar. É perigoso não incluir. Abre-se espaço na escola para os “anormais” referidos por Foucault (2002) e para os “estranhos” de Bauman (1998).

As políticas de inclusão adotadas, mantidas por um movimento histórico e cultural, por secretarias de educação e, atualmente, também, por força da legislação vêm abrindo espaços nas escolas para os chamados “anormais” - os que escapam da normalidade referidos por Foucault (2002) - para os “estranhos” de Bauman (1998) – os que escapam à ordem, os fora de lugar, os arrivistas¹⁹.

¹⁹ Bauman refere-se a arrivistas como “alguém já no lugar, mas não inteiramente do lugar, um aspirante a residente sem permissão de residência. Alguém que lembra aos moradores mais antigos o passado que querem

Entendo a pessoa com deficiência como um arrivista da mesma forma como considero o Movimento Apaeano um arrivista, portanto um necessitando do outro para fixar suas residências como nos diz Bauman (1998). Pensando desta forma considero ser importante analisar, mesmo que de forma superficial, os discursos que circulam neste movimento sobre a inclusão do sujeito com deficiência.

No caso do Movimento Apaeano, quando pensado a partir de uma atitude educacional, as culturas elaboradas se refletem através das políticas definidas no contexto social, o que pode ser sinalizado pela sua origem e pelos caminhos percorridos, possibilitando compreender as mudanças alcançadas em sua própria trajetória.

É oportuno dizer que antes das minhas leituras perturbadoras sobre os autores que até o momento venho tramando em meu texto, o meu entendimento sobre o Movimento Apaeano era muito familiar, porém agora muitas coisas têm-me inquietado e merecem ser analisadas ao lado de outras.

A grande família indefinida e confusa dos “anormais”, cujo medo obcecou o final do século XIX, não marca apenas uma fase de incerteza ou um episódio pouco feliz na história da psicopatologia; ela se formou em correlação com um conjunto de instituições de controle, com uma série de mecanismos de vigilância e de distribuição (FOUCAULT, 1997, p. 61).

Segundo a Federação Nacional das APAEs, esta sempre teve como uma das suas maiores preocupações a qualidade de vida das pessoas com deficiência e com a qualidade do atendimento prestado através da sua rede nacional, para tanto elaborou um documento chamado “Eixo Referencial de Atuação” (1998), publicado e distribuído para todas as unidades das escolas especiais. Neste “Eixo” constam vinte recomendações²⁰, entre elas a promoção de um ciclo de debates²¹ com especialistas que atuam nas APAEs, envolvendo as diferentes concepções de educação e de inclusão vigentes.

esquecer e o futuro que antes desejariam longe; alguém que faz com que os moradores mais antigos corram em busca de abrigo em escritórios do fornecimento de permissões, apressadamente construídos”. Ordena-se ao arrivista que porte o rótulo “recém-chegado” (BAUMAN, 1998 p. 92).

²⁰ Texto na íntegra sobre as recomendações pode ser encontrado no documento “Eixo Referencial de Atuação”, organizado pela Federação Nacional das APAEs no ano de 1998

²¹ Este ciclo de debates aconteceu em junho de 1998, na cidade de São Paulo, onde foram debatidos os temas: a APAE face à inclusão no trabalho; relação família APAE; prevenção; o idoso deficiente; trabalho em

Neste momento não me interessa discutir e analisar todo o eixo de atuação; apenas algumas falas produzidas nos debates sobre o processo de inclusão na rede comum de ensino, de alguns dirigentes frente ao movimento de inclusão de todos na escola comum. Para tanto, farei uma breve síntese de algumas falas presentes nos debates, com o objetivo de tornar explícitos os discursos dos integrantes deste movimento e que estão constituindo muitos dos olhares de professores que estão nas escolas comuns.

Para Antonio Clemente Filho²², pai de uma pessoa com deficiência de aproximadamente cinquenta anos, a inclusão é necessária e a escola é fundamental por ser a primeira integração em um grupo social depois da família, porém diz que primeiramente a escola terá de se adaptar ao aluno e não este à escola. Não é recuperar e habilitar a pessoa com deficiência para servir como moeda de pagamento, segundo Antonio Clemente, e assim ser aceito na comunidade. Continua dizendo que o homem só evoluiu e adquiriu determinadas características quando começou a viver em grupos, a interagir com os outros, desenvolvendo dessa maneira a sua personalidade, moldada pela interação com o ambiente social que o cerca. Afirma que o ensino é especial na escola especial porque há um aprofundamento pedagógico, há uma constante preocupação com o desenvolvimento pleno da pessoa com deficiência independente de suas limitações. É claramente a favor de um conceito de inclusão, uma inclusão quase personalizada, desde que a escola comum tenha professores preparados, uma escola desmistificada, especial para todos – independente de deficiências ou não. É possível reconhecer que a inclusão para ele é necessária, mas ao mesmo tempo, implicitamente afirma que a escola comum não está preparada quando diz que a escola tem de se adaptar primeiro.

comunidade, APAE e Políticas Públicas: interfaces e instituições congêneres e APAE face à inclusão na rede comum de ensino.

²² Grande batalhador da área de deficiência mental desde 1961; fundador da Federação Nacional das APAEs e seu primeiro Presidente; ex-Conselheiro e Vice-presidente da liga internacional; ex-Diretor-Executivo da Cademe Campanha Nacional contra Deficiência Mental, do MEC; Presidente do Conselho Diretor do IEPEDM – Instituto APAE de Pesquisas e Estudos de Preparação de Pessoal na Área da Deficiência; ex-professor titular da UNIFESP.

Flávio Arns,²³ neste mesmo debate, aponta alguns pontos essenciais para vislumbrar o quadro geral da área das pessoas com deficiência. Primeiro, quando falamos de integração, de inclusão, de políticas sociais, falamos de todas as pessoas com deficiências que atualmente, pelas estimativas da Organização Mundial de Saúde, são 10% da população, o que significa um número muito alto de pessoas no contexto mundial. Outro ponto a ser observado é que quando falamos em “deficiências” falamos de deficiência mental, auditiva, visual, física, paralisia cerebral, crianças surdas e cegas, crianças com distúrbios de comportamento, autistas, crianças com distúrbios de aprendizagem, com deficiências múltiplas, superdotação, enfim, todo o conjunto de pessoas que têm algum tipo de deficiência, o que é muito vasto e com as mais variadas necessidades possíveis.

Segundo o raciocínio de Arns as pessoas simplificam muito a discussão sobre a inclusão, pois há um universo extremamente variado de pessoas com deficiências e é necessário analisar cada caso as expectativas da família, os recursos disponíveis, que políticas e serviços devem ser estruturados e oferecidos nesta caminhada. Diz ainda que as pessoas costumam pensar que classe especial ou escola especial significa discriminação e segregação. Segundo ele a segregação está nas pessoas não nas classes especiais ou escolas especiais, pois estas podem estar perfeitamente integradas, participando do todo contexto educacional e social. Defende que a escola especial é uma escola de qualidade, competente, capaz e que deve ser uma referência para a escola comum, assim esta também seria especial e não haveria problema para nenhuma pessoa com ou sem deficiência.

Faz uma crítica quando diz ter viajado pelo mundo inteiro e que as experiências de inclusão e integração são as mais diversas e que muitos autores citam alguns países como sendo exemplos de sucesso. Segundo ele, muitas vezes isso não é bem assim, as pessoas simplificam muitas coisas e querem fazer cópias não observando que cada país tem as suas singularidades. Continua dizendo que em termos de educação temos apenas três alternativas

²³ Flávio Arns é formado em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Possui Mestrado em Letras pela UFPR e Ph.D. em Linguística pela Universidade Northwestern/EUA. Presidente da Federação Nacional das APAEs, 1991-1995 ; 1999 - 2001; Presidente da Federação das APAEs do Estado do Paraná, 1997-1999; Presidente da Associação Brasileira de Desportos de Deficientes Mentais - ABDEM , 1995-2000, 2000-2004; Vice-Presidente da Inclusion Internacional (Liga Internacional Pró-Pessoas Portadoras de Deficiência Mental), 1997- 1999; Membro do CONANDA/MJ - Conselho Nacional da Criança e do Adolescente, 1993-1994; Presidente do Conselho Deliberativo do Comitê Paraolímpico Brasileiro, 2003-2004.

educacionais para as pessoas com deficiência: classe comum, com ou sem apoio, classe especial ou o equivalente, dentro da escola comum ou escola especial.

Às vezes algumas pessoas dizem que as escolas especiais têm que acabar. Penso que está se enfocando o lado errado. Não é necessário acabar com a escola especial ou classe especial, o que precisamos é pensar em fazer com que aquilo que não existe passe a existir e seja bom, que é o atendimento na classe comum.

Somente para lembrar que é preciso ter bom senso quando se afirma que todos devem estar na escola comum e que em outros países isso já está acontecendo, Arns diz ter estado na França participando de um seminário sobre emprego inclusivo. Na ocasião, convidaram um grupo formado por sessenta países para visitar um modelo de inclusão. O modelo apresentado foi um centro médico-educacional. Muito bonito, bem estruturado e as pessoas que lá se encontravam residiam lá e voltavam para casa a cada quinze dias ou a cada mês. Questionados porque esse centro era chamado de modelo de inclusão, a resposta obtida a de que agora a comunidade vem aqui, as pessoas com deficiência vão ao mercado, à missa, passeiam.

Isso é inclusão? Acreditamos que o que a Europa faz é bom para o Brasil, com a idéia errada de que o que é bom para os Estados Unidos é bom para a gente. Vamos buscar os nossos caminhos e as nossas alternativas. Somente a título de informação, na Irlanda o atendimento ainda é feito em escolas especiais; no Japão há muitas escolas especiais e nos Estados Unidos há escolas especiais da primeira à última série do ensino médio para atender distúrbios emocionais, o que nem temos no Brasil.

Finalizando o pensamento de Arns, este diz que temos de fazer o que já estamos fazendo de uma maneira cada vez melhor. O que isso significa? Abrir mais espaços na classe comum quantos forem possíveis; conscientizar os professores e comunidade; abrir melhores classes especiais sempre e termos escolas especiais de qualidade cada vez melhor. Precisamos ter Educação Especial de mais qualidade. Essa é a luta do Movimento Apaeano.

Lembro das palavras do Sr. Eduardo Barbosa, atual Presidente da Federação Nacional das APAEs no seu discurso de abertura do Congresso Estadual das APAEs do Estado de Santa Catarina, realizado em julho de 2006. Disse ele que as pessoas que preconizam o fim

das APAEs é porque não sabem de todo o trabalho que é realizado por estas instituições que vai muito além de escola, de educação, de ensino, mas de qualidade de vida das pessoas com deficiência. Disse ainda que o Movimento está muito feliz porque na atualidade muitos estão começando a se preocupar com essas pessoas. Se hoje temos as paraolimpíadas, os Festivais de Arte para as pessoas com deficiência é porque foram criados pelo Movimento das APAES. Ainda, segundo as palavras dele, não podemos jogar na lata de lixo o que foi criado até hoje. Isso é um patrimônio, um marco que precisa ser levado em conta.

Em abril de 2006 foi divulgado o posicionamento do Movimento Apaeano frente à inclusão das pessoas com deficiência²⁴. Um dos quesitos que marcam o texto é de que o Movimento não é contra a inclusão, mas também que esta não aniquilará a Educação Especial. Pelo contrário, ela deverá ser parceira, até porque de repente daqui a vinte anos chega-se à conclusão de que a educação inclusiva não deu certo e aí desestruturamos as APAEs e para reestruturar é muito mais difícil. É necessário ter maturidade suficiente para entender que, neste momento as duas são importantes, tanto a escola comum como a escola especial, até porque, em alguns casos, as pessoas precisam de atendimentos específicos.

Speck (apud BEYER, 2005, p.53) apresenta algumas considerações como um contraponto às idéias de integração escolar²⁵. Segundo ele a proposta de integração escolar poderá sofrer um esvaziamento nos curso de formação em Educação Especial, o que poderia acarretar na falta de profissionais com conhecimentos específicos para atender os alunos com deficiências.

Speck (apud BEYER, 2005, p.53) acrescenta ainda um trocadilho: que, “sem identidade de área não se pode realizar uma identificação especializada”. Seguindo o raciocínio poderia haver um dismantelamento da área de conhecimento da Educação Especial construída ao longo de décadas.

O mesmo autor fala sobre a experiência de integração realizada na Itália nos anos 80 a qual resultou na reivindicação de que se reestruturassem as estruturas especializadas, dismanteladas pela ineficiência dos professores em atuar com pessoas com deficiências.

²⁴ Texto na íntegra pode ser obtido no site apaebrazil.org.br. Posicionamento do Movimento Apaeano frente a inclusão de pessoas com deficiência

²⁵ Uso o termo integração escolar conforme citado por Hugo Otto Beyer no livro *Inclusão e Avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*.

Segundo Beyer é necessário,

refletir com cuidado sobre as abordagens contemporâneas de inserção (ou erradicação) da Educação Especial nas modalidades da educação regular. Recomenda-se que não sejam tomadas medidas precipitadas frente aos novos ventos da educação inclusiva, sob pena de, conforme a parábola bíblica, romperem-se os odres novos pela pressão do vinho velho (BEYER 2005, p. 5).

Concordo com Beyer e consigo depois de muitas leituras enxergar a situação de extrema vulnerabilidade que encontramos neste momento histórico, os mecanismos de controle que aparecem operando nas falas dos próprios militantes do movimento apaeano. Mecanismos de vigilância, de controle, de distribuição que deram lugar a elaborações teóricas, porém de efeitos reais sobre as escolas especiais. Pode-se compreender, a partir daí, um certo número de equívocos, um jogo nunca completamente controlado. Não remete simplesmente à lei, mas arma-lhe ciladas, suscitando efeitos, disparando mecanismos que tratam de analisar quem são os sujeitos com deficiências e que merecem atenção especializada.

Após as leituras foucaultianas vejo as escolas especiais e comuns como instituições que segundo Machado, de “adestramento do corpo, do comportamento, das aptidões que engendram o problema daqueles que escapam da normalidade, que não é mais a soberania da lei” (MACHADO, 2005, p.63). Escolas especiais e comuns compartilham de um mesmo processo orientador de suas ações de normalização, correção e de classificação dos sujeitos conforme seus rendimentos escolares.

Parece-me que aí temos um jogo de poder, em que cada instituição ou cada representante demarca seu território situando quem pode ou deve estar nele e permanecer nele. Há uma ação de disciplinamento que determina posições que os sujeitos devem/podem ocupar. Há um esquadrinhamento, uma maquinaria de poder que desarticula e recompõe os sujeitos. Nas palavras de Foucault, “ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita” (FOUCAULT, 1987, p.119)

Lembro das palavras de minha orientadora em nosso primeiro encontro quando eu falava das minhas angústias e de tudo que pretendia fazer. Calmamente me escutou e ao término de minha fala disse: sempre houve e sempre haverá pessoas excluídas, isso não quer dizer que não precisamos continuar lutando, porém, lutar com os pés no chão, fazendo pesquisas, buscando leituras em autores que nos possam ajudar a entender o processo de inclusão/exclusão, analisando discursos, enunciados e os movimentos que atravessam as relações. Sonhos, projeções, utopias... Refletindo sobre as sábias palavras reporto-me a Bauman (1998) quando este escreve:

Certamente, o mundo pós-moderno é qualquer coisa, menos imóvel – tudo, neste mundo, está em movimento. Mas os movimentos parecem aleatórios, dispersos e destituídos de direção bem delineada (primeiramente, e a antes de tudo, uma direção cumulativa). É difícil, talvez impossível, julgar sua natureza “avançada” ou “retrógrada”, uma vez que o interajustamento entre as dimensões espacial e temporal do passado quase se desintegrou, enquanto os próprios espaço e tempo exibem repetidamente a ausência de uma estrutura diferenciada ordeira e intrinsecamente. Não sabemos, com toda a certeza (e não sabemos como estar certos de o saber), onde é “para frente” e onde “para trás”, e desse modo não podemos dizer com absoluta convicção que movimento é “progressivo” e qual é “regressivo” (BAUMAN, 1998, p 121).

Luiz Alberto da Silva, atual Presidente da Federação Nacional das APAEs, observa que ainda hoje se faz a exclusão na escola comum, quando o aluno com problemas de aprendizagem não tem onde ser atendido a não ser que os pais paguem por hora um atendimento de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia para dar atendimento a estes alunos, uma vez que a escola comum não tem estes profissionais. Jamais fui contra a inclusão, diz ele, porém antes é necessário um gerenciamento educacional, uma revolução precisa acontecer.

É interessante um olhar mais detalhado sobre essa fala. Uma observação minuciosa e ao mesmo tempo política é usada para o controle de todo um conjunto de processos e de saberes, de descrições, de receitas e de dados para justificar onde o sujeito com deficiência deve ser atendido. Será que profissionais das áreas de psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia seriam os agentes autorizados para esta “revolução” no entender de Luiz Alberto? A mim parece que não, pois seria novamente transformar a educação numa instituição terapêutica e de domínio de especialistas. Seria novamente individualizar os corpos, as doenças, os sintomas, podendo desta forma realizar uma vigilância ao mesmo tempo geral e individual,

comparando e classificando os sujeitos para novamente tornar a inclusão um processo que busca a homogeneidade.

Marlene de Oliveira Gotti, representando o Ministério da Educação - Secretaria Nacional de Educação Especial – MEC, no seu parecer diz que para que um país possa ser considerado desenvolvido todo ser humano deve poder exercer o seu direito de educação e que o Ministério da Educação sabe das diferenças existentes entre as deficiências e as necessidades dos alunos. Disse que quando foi inserida a palavra “preferencialmente” na LDB estavam dizendo que sabiam das limitações para as quais a educação ainda não consegue estratégias de ação.

As práticas discursivas articulam enunciados e criam sentidos para as coisas que produzimos, vemos e somos interpelados. Elas são forjadas dentro de campos discursivos que pela legitimidade técnica e científica que possuem são autorizadas a disporem corpos e sujeitos em esquemas pré-colocados aos sujeitos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, esquemas de comportamento, tipos de transmissão e de difusão em formas pedagógicas que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm (FOUCAULT, 1997 p.12).

A busca de uma sociedade mais inclusiva e solidária (isso de forma alguma deve ser lido como solução para os problemas que enfrentamos) demanda uma convocatória à introspecção, ao debate à ação e à produção de referentes que orientem tipos e modalidades de práticas inclusivas e integradoras. Existe uma dificuldade intrínseca a todos os esforços de reflexão e crítica sobre os próprios pressupostos em que descansa uma ordem social que marginaliza, exclui, esquece. As lógicas da discriminação e da marginalização são elusivas, pouco permeáveis e sustentadas por um imenso campo de práticas legitimadas em campos discursivos distintos: o clínico-terapêutico, o psicológico, o religioso, o pedagógico, o legal, etc.

Foucault (2001) faz pensar que o que se excluía dos vínculos sociais não eram os indivíduos, senão certas condições atributivas. Por exemplo, dizia Foucault que nunca se tratou de excluir os loucos, senão a loucura. Nesta direção, para ele a exclusão não designa uma população mais ou menos determinada, senão qualidades, feições.

A discussão - geralmente como expressão de resistência - sobre a inclusão das pessoas com deficiência nos últimos anos tornou-se quase um lugar comum no cotidiano dos profissionais da área de educação. É rara a reunião, congresso, seminário em que este tema não seja debatido, direta ou indiretamente.

Devido à inclusão ser considerada uma alternativa politicamente correta, se investe muito mais esforço na ação de se justapor do que em sua aplicação prática, ou seja, passamos mais tempo falando e escrevendo sobre o tema do que experimentando formas de efetivá-lo. Saímos dos seminários, das discussões, dos estudos cheios de idéias, nos considerando profissionais com uma postura atualizada, prontos a difundir aquilo a que nos propomos, ou seja, a inclusão das pessoas com deficiências na rede comum de ensino, porém os obstáculos que encontramos são muitos, conforme a opinião de professores e alunos dos cursos de licenciaturas. Esbarramos em nossa própria incompetência para fazer a inclusão/integração.

O que tenho percebido, a partir de diferentes lugares, que a experiência da inclusão tem produzido sentidos diversos e contraditórios. Os professores comovem-se diante da pessoa com deficiência, ao mesmo tempo em que paralisam diante das incertezas que esse outro suscita. Experimentam, entregam-se, porém reconhecem que não sabem o que fazer e como fazer.

Veiga-Neto (2001) ao se referir à polêmica questão da inclusão na escola refere-se à construção moderna da normalidade, segundo a qual, sob a denominação genérica de anormais, abrigam-se em diferentes identidades, cujos significados estabelecem-se discursivamente em processos atravessados por relações de poder. Na modernidade as marcas da anormalidade vêm sendo buscadas em cada corpo, para que depois lhe seja atribuído um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias e das deficiências, das qualidades, virtudes e vícios.

Tenho presenciado fatos que crianças são colocadas nas salas de aula de ensino comum sem que se saiba o que fazer com elas. Contudo, em face do apelo de tolerância contido nos discursos de caráter clínico, religioso, pedagógico essas crianças lá permanecem, embora muitas vezes o silêncio e a indiferença vêm retratando a incapacidade da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade em geral em trabalhar com a chamada educação inclusiva. Desta forma a educação inclusiva pode configurar-se também como naturalização

em face ao estranho e como extrema comodidade em face familiar. Não estaríamos, assim, diante do mais perverso risco que a inclusão pode representar? A exclusão velada e silenciosa. Diante disso penso que o desafio pedagógico que a inclusão apresenta é muito maior do que aquilo que se percebe nas escolas comuns e que o risco é muito maior quando não se encontram escolas preparadas para estarem permanentemente revendo suas ações e problematizando suas verdades em relação às exclusões e as pessoas com deficiências nas escolas.

3.2 OS DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Minha intenção ao refletir sobre os discursos da Educação Especial é traçar um panorama e tentar mostrar como se institucionalizou a Educação Especial em um contexto geral de educação e depois como pedagogia específica no Brasil. Com o surgimento da escola pública é que a Educação Especial começa a ser pensada. A necessidade de criar locais e saberes onde se possa controlar, disciplinar, ortopedizar e normalizar o diferente surge com as dificuldades de alguns sujeitos em acompanhar os conteúdos escolares.

O contexto da Educação Especial cria-se frente ao acontecimento dos diagnósticos das deficiências (ou excepcionalidades, conforme deliberação CEE nº 13/73) exigirem condições específicas para o desenvolvimento da aprendizagem. Reporto-me aqui mais especificamente à educação de deficientes mentais, isso não quer dizer que não fazem parte desse conjunto o deficiente visual, auditivo, físico, superdotados e outros.

Jannuzzi (1985) ao estudar a história da educação para o deficiente mental no Brasil aponta a criação de duas instituições voltadas ao atendimento da pessoa com deficiência mental, com orientação médica. Em 1874 na Bahia e em 1876, no Rio de Janeiro, esta ligada ao estabelecimento de ensino comum. Até 1935, período final de seu estudo, Jannuzzi relacionou a existência de 22 instituições de educação para deficientes mentais no Brasil.

No estado de São Paulo, Mazzotta (1982) relata a criação, em 1938, da Seção de Higiene Escolar do Serviço de Saúde Escolar que tinha como atribuição organizar a

assistência médico-pedagógica aos débeis mentais²⁶ e promover preparação e aperfeiçoamento de técnicos especializados criando assim a higiene mental escolar no Estado

Assim como no estado de São Paulo, nos outros estados também foram fixadas normas pelos Conselhos Estaduais de Educação que definiam e definem, em grande parte, do ponto de vista educacional, os alunos que devido às suas condições físicas, mentais, emocionais necessitam processos educacionais diferenciados para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

A Educação Especial ainda hoje é tratada como tópico sub-teorizado e como um espaço especializado de educação. É uma educação marcada pela inserção médico-pedagógica e determinada freqüentemente por modelos clínico-terapêuticos em que as práticas pedagógicas têm a tarefa da correção²⁷ e de normalização. É uma prática de intervenção terapêutica orientada para o cuidado e o tratamento com a intenção de oferecer uma ortopedia dos corpos e das mentes. “É consequência de uma tradição histórica de controle do [outro] sujeito deficiente por experts e aficionados na medicina” (SKLIAR, 1999, p. 17).

A Educação Especial preserva “para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos”. Ela vale-se de oposições como “perfeito/imperfeito, normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude como elementos centrais na produção e práticas pedagógicas” (SKLIAR e SOUZA 2000, p. 269). Ainda dizem os autores, nesta mesma página, que na Educação Especial “os sujeitos [outros] são homogeneizados e naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem”.

Diria que nomear sempre foi um problema. Isso não é coisa de hoje, pois a palavra será sempre limitada diante das possibilidades de leitura e de interpretação do que é dito. As

²⁶ Aqui utilizo a terminologia correspondente àquela usada à época referida.

²⁷ Delci Arnold, em sua dissertação de mestrado (2006), mostra, a partir da análise de 317 pareceres de especialistas que trabalham no campo da educação, arquivados durante 14 anos em um serviço de apoio pedagógico da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, três grupos de sujeitos diagnosticados como tendo dificuldades de aprendizagem. O primeiro grupo é composto por alunos que possuem uma dificuldade de aprendizagem facilmente contornável, o segundo grupo é composto por alunos com dificuldades de aprendizagem que são dependentes de apoio pedagógico e, por isso, vivem em um estado de dependência de especialistas. O terceiro grupo é composto por aqueles alunos com altos índices de repetência escolar e que, na opinião dos professores, não há mais o que fazer com eles na escola.

definições que cercam e que também ajudam a produzir o campo da Educação Especial são sempre problemáticas diante das representações que elas sugerem em quem as escuta ou lê. Por exemplo, chamar as pessoas com deficiência de deficientes, sujeitos com necessidades especiais, pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, pessoas incapacitadas, etc, sempre sugerirá uma “má interpretação” ou uma interpretação equivocada sobre quem se fala. Qual seria o termo correto? Não há um consenso na resposta para tal pergunta. Não há uma forma correta de nomear que seja válida para todos. Cada tempo e cada grupo em sociedades determinadas encontrarão suas formas de falar sobre o outro. Isto significa que esta é uma relação determinada por distintos conjuntos de valores e de saberes específicos.

Atualmente os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo o Brasil, desejam ser chamadas de “pessoas com deficiência” em todos os idiomas. A intenção é no sentido de parar de dizer ou escrever a palavra “portadora”. A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência.

Os conceitos são essenciais para o entendimento de nossas práticas, pois estas participam da produção de nossas ações. Os conceitos acompanham o movimento de certos valores, como aqueles em torno da pessoa com deficiência. Diante de tal compreensão é fundamental deixar claro aqui a história da Educação Especial, seus saberes, movimentos e conceitos.

Segundo Carvalho (2000) a história da Educação Especial está permeada por explícitos mecanismos de rejeição que se concretizam nas mais diferentes formas de exclusão, quer seja por amor ao próximo, por solidariedade, por piedade, entre outros. Estes sentimentos, segundo a autora, se materializaram após o cristianismo, uma vez que antes as pessoas com deficiências eram eliminadas, segregadas, sacrificadas. Segundo Mazzota (1996, p.16), até o século XVIII a deficiência estava ligada ao misticismo e ocultismo. A religião ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, acreditava na idéia de condição humana como ser perfeito mentalmente e fisicamente. Caso não fossem parecidas com Deus (semelhança) as pessoas com deficiência ou os imperfeitos eram colocados à margem da condição humana; conseqüentemente, não havia a preocupação em organizar serviços para atendimento ao incapacitado, ao deficiente.

Ao longo da Idade Média, os “Seres do Bom Deus”, expressão que implica em atribuir à Divindade a responsabilidade de manter e prover esses seres vivos, eram acolhidos em conventos ou igrejas onde ganhavam a sobrevivência em troca de pequenos serviços.

Do século XVIII para o século XIX surge nas matas do sul da França o famoso caso de Victor (o menino selvagem) com hábitos selvagens e destituídos do uso da palavra. Esse fato foi motivo de grande curiosidade na comunidade e de interesse entre cientistas e filósofos, sendo nomeado um grupo de pessoas para examiná-lo e observar o estado em que se encontrava. Interessante observar que após as análises, as conclusões do médico Philippe Pinel são de que o selvagem era um idiota e por isso teria sido abandonado na floresta. Porém, neste grupo de pessoas, um aluno de Pinel, Jean-Gaspard Itard (1774-1838) mais especificamente, se interessa pelo selvagem e decide educá-lo e integrá-lo na sociedade. Itard defende a idéia de que o selvagem se encontra neste estado por privação da convivência social.

Banks-Leite e Souza (2000, p.58) escrevem que foi Jean Itard o médico responsável pela possibilidade de educação de Victor (o menino selvagem de Aveyron) e foi também quem inaugurou o campo denominado de médico-pedagógico, mais conhecido como Educação Especial. Trata-se de um campo em que se articula no poder dos saberes médicos da época a “idéia de aplicar os conhecimentos já constituídos à educação do menino selvagem”.

Ferré (1998, p.54) destaca que é nos primórdios da Educação Especial que há o surgimento do “sujeito humano psicológico, da disciplina psicopedagógica e da psicologização da Educação”. A autora salienta ainda que ao mesmo tempo surgem “as origens de uma separação entre o saber produzido pela experiência e o saber produzido pelo conhecimento científico”.

Carvalho (2000, p. 15) escreve que segundo o modelo clínico “os que apresentam alterações orgânicas (estruturais ou funcionais) são considerados estatisticamente como desviantes”. Quer dizer incapazes, enfermos e é nesse sentido que deficiência se confunde com patologia e que as limitações que dela decorrem tornam-se impeditivos de uma vida normal em sociedade. Isso traz como consequência que essas pessoas devem ter um

atendimento especializado, uma educação especializada e passam a ser chamados de clientela - o que pode permitir a leitura de um enunciado clínico definindo o sujeito da educação. Sob este olhar a Educação Especial vem se constituindo como um subsistema à parte, segregada teoricamente e metodologicamente das discussões sobre o processo educativo comum, tanto quanto têm estado seus alunos.

A Educação Especializada começou no Brasil Colônia com o “deficiente físico” no século XVII. Naquela época eram considerados “deficientes físicos” todos aqueles que possuíam qualquer tipo de “deficiência” (JANNUZZI, 1985), inclusive o surdo.

Na Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, a sociedade “se protegia juridicamente do adulto deficiente” (JANNUZZI, 1985, p.21). No Artigo 8º, item 1º lê-se: “suspende-se o exercício dos direitos políticos: por incapacidade física ou moral” (Constituição do Brasil, 25 março de 1824, p.6). Não é de se admirar, portanto, que poucos são os registros do que havia em termos de educação nesses dois primeiros séculos, visto que o deficiente era privado da cidadania.

As ações na área de Educação Especial iniciaram somente na segunda metade do século XIX, com a intenção de normalizar as diferenças. Essas ações surgiram com o Imperial Instituto de Meninos Cegos (denominado atualmente de Instituto Benjamim Constant) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (denominado atualmente de Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES)

A institucionalização da escola pública, obrigatória e gratuita acontece no último terço do século XIX em países industrializados. Sendo uma escola para todos, obrigatória e gratuita, é possível uma forma econômica e eficaz de controlar os normais e anormais, evitando, assim, prováveis gastos em manicômios e prisões.

Alvarez-Uría (1996, p.103) escreve que “é preferível prevenir que corrigir, já que resulta cada vez mais econômico e mais eficaz”. O mesmo autor afirma que em termos gerais se poderia dizer que:

a denominada Educação Especial seria impensável sem a institucionalização da escola obrigatória para todas as crianças compreendidas em determinados períodos de idades e sem o funcionamento prévio de outras instituições de normalização [...] de instituições produtoras de um tipo de normalidade que é apresentada de forma normativa como a única normalidade possível (ALVAREZ-URÍA, 1996, p. 90).

A escola pública obrigatória surge como espaço de civilização da criança operária em grande parte dos países industriais no final do século XIX. Institui-se a escola pública e gratuita “no preciso momento em que se produzem uma série de equações entre loucos, criminosos, degenerados e crianças enquanto sujeitos situados na escala filogenética, em uma posição muito próxima da animalidade” (ALVAREZ-URÍA 1996, p.103).

Com o surgimento da escola obrigatória e cada vez mais com o surgimento de teorias que definem o que podemos entender como sendo desenvolvimento e aprendizagens normais, agravam-se as dificuldades das crianças em acompanhar os conteúdos escolares surgindo, desta forma, a necessidade de se criarem locais e saberes onde se possa controlar, disciplinar e ortopedizar o diferente – o outro que deve ser normalizado.

Segundo Lunardi (2001) o tratamento educacional dos deficientes está legitimado por outras instituições que, anteriores à Educação Especial também se preocupam em controlar, em vigiar, em normalizar aquelas populações de indivíduos que se encontram nas margens dos padrões de normalidade estabelecidos para determinada época. Antes da instituição especial, são as instituições como as prisões, os hospitais, os manicômios que aparecem como espaços para normalizar, reabilitar e recuperar delinquentes, doentes e loucos.

O século XX chega trazendo toda a herança das crenças, dos mitos, dos preconceitos, da desvalorização, a despeito da evolução até então alcançada. A segregação marca o século, quando acredita que a deficiência é hereditária e é preciso identificá-la e tratá-la. O tratamento deverá ser feito em colônias ou instituições separadas para se usar um método ideal e satisfatório, pois todo o imbecil é de certa forma um criminoso em potencial, portanto precisa ficar afastado dos demais para garantir segurança à sociedade como um todo.

É neste contexto que começam a surgir instituições filantrópicas como as (APAEs), inicialmente com o objetivo de dar assistência, ou seja, oportunizar um lugar para que essas pessoas pudessem sair de suas casas e assim aliviar um pouco o sofrimento das famílias ainda

consideradas como “infortunadas” por terem filhos com alguma deficiência. Segundo Beyer (2005, p.14), a obrigatoriedade escolar exigida pela lei nunca foi para todas as crianças, pois as crianças com deficiências eram consideradas sem “prontidão”, ou seja, não eram educáveis numa escola comum. Ainda segundo Beyer, foi somente com o surgimento das escolas especiais que estas pessoas tiveram oportunidade de freqüentar uma escola, portanto, as escolas especiais tiveram seus méritos, não como segregadoras, mas como escolas que pela primeira vez integraram pessoas com deficiências, uma vez que as escolas comuns não se ocuparam das mesmas.

Somente no final do século XX é que começou a se compreender que pessoas com deficiências tinham capacidades para aprender; portanto mereciam uma educação, ainda que superficial, iniciando assim um processo pedagógico nestas instituições, porém esse processo não ocorreu tranqüilamente. Foi um processo permeado por diferentes ordens discursivas que exigiram a determinação de práticas disciplinares, de vigilância e de controle que até hoje estão vigentes.

Durante um longo período a Educação Especial foi inventada como sendo aquela da normalização, mas desde a última década até hoje, é inventada como sendo a da inclusão – aquela que tem como paradigma dominante a promessa integradora.

Com o advento da Declaração de Salamanca Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) (1994), a idéia de incluir o outro deficiente na escola comum torna-se uma prática recomendada. Os discursos que produzem a idéia de escola inclusiva passam pelo compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos deficientes.

Compreender a proposta de inclusão do outro no sistema comum de ensino é compreender um problema de significados políticos e de representação. É discutir a questão do outro estabelecendo uma relação com as imagens produzidas sobre a alteridade. Para Skliar (2002, p.113), entre nossas espacialidades e temporalidades existe um outro, um outro que tem sido inventado, produzido, fabricado, representado, denominando-o como um outro deficiente, ainda que não seja o mesmo um outro anormal, uma alteridade anormal.

Esclareço que sobre o uso do termo “inclusão” utilizado posteriormente ao termo “integração”, o MEC/SEESP diz que “o termo integração passou a ser utilizado no sentido de se ter acesso ao sistema de ensino, e não exclusivamente ao ensino regular; o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de ter acesso ao ensino regular que inicia um processo de reestruturação, mantendo os serviços de apoio de Educação Especial” (Brasil, 2001).

Compreender a proposta de inclusão do outro no sistema comum de ensino é compreender um problema de significados políticos de representação, na medida em que esta proposta tem sido apresentada por educadores, por outros profissionais, com conotações diferenciadas e, às vezes, contraditórias, o que tem gerado dúvidas, resistências, principalmente por parte dos professores.

Luto por uma escola de boa qualidade, se possível para todos, mas nem por isso concordo com as estratégias sugeridas para a implementação de tal projeto, como por exemplo:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência/e ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (MANTON 2003, p. 67).

É certo que concordo com a proposta de educação inclusiva, porém, é necessário ter bom senso para entender que escolas inclusivas não dependem só e apenas dos seus gestores e professores, elas vão muito além, pois as transformações que nelas precisam ocorrer estão intimamente atreladas às políticas públicas e, antes delas, ao olhar daqueles que estão guiando e orientando pedagogias e práticas educativas com os alunos nas escolas.

O que percebi nas minhas leituras e nas escutas é que tem se desenvolvido uma revolução conceitual, contrapondo termos, construindo diferentes práticas discursivas que alimentam a ilusão de igualdade (pensando em subjetividade) entre as pessoas, ao mesmo tempo em que valorizam as diferenças individuais e o trabalho na diversidade.

Meu maior receio é que essa revolução conceitual e organizacional, excitada pela proposta de educação inclusiva, sem ser devidamente analisada e cientificamente debatida, nos leve a criar mecanismos artificiais, a hipótese de que evoluímos dos movimentos político-

pedagógicos e administrativos que caracterizavam a proposta da integração, para outros movimentos, conceituados como de inclusão educacional escolar, cometendo equívocos incomuns.

Mittler (2003, p.53) argumenta sobre o processo que ocorreu na Itália, onde mesmo os mais ativos defensores da inclusão referem-se ao período inicial como integração selvagem, porque não foi planejado com cautela.

É neste sentido que penso no termo “cautela”, pois a proposta de inserção vai muito além, nas turmas do ensino comum de pessoas com deficiência, se não for implementada com precaução. Corre-se o risco de comprometer mais uma vez a trajetória desses indivíduos, aprisionando-os numa rede de significados que tentam mascarar ou negar suas diferenças, numa construção discursiva sobre igualdade²⁸. É preciso ter os pés no chão, por isso é importante que juntos Educação Comum e Educação Especial reflitam sobre os discursos que circulam em diferentes esferas em relação a proposta da educação inclusiva na atualidade.

Veiga-Neto (2002) ao questionar a idéia de realidade real, fala sobre a necessidade de aprendermos a pensar sobre as coisas e como elas se constituem da forma que se apresentam. Nas palavras do autor:

o que importa não é saber se existe ou não uma *realidade real*, mas sim, saber como se pensa essa realidade. O que se pensa é instituído pelo discurso que, longe de informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la como uma *representação*, ou seja, representa-la (VEIGA-NETO, 2002, p.31).

Para prosseguir, ressalto a necessidade de repensar a realidade instituída pelas leis e as novas exigências frente ao panorama da inclusão e da integração das diferenças na escola comum. Penso que a realidade que vemos nas escolas, como já disse anteriormente fundamentada em Beyer (2005), está longe do que está posto nas leis e nos discursos que discorrem sobre este tema. A realidade da inclusão escolar no Brasil está atravessada por condições históricas que delimitaram a necessidade de saberes médico-terapêuticos e psicológicos para determinar o que podíamos fazer com os alunos com deficiência na escola.

²⁸ Refiro-me aqui ao termo igualdade como uma condição legal, uma condição de respeito aos direitos de cada cidadão.

Diante dessa perspectiva a inclusão acaba se configurando como projetos isolados que visam ao atendimento corretivo de uns que necessitam serem corrigidos e não de uma visão de normalidade que precisa ser colocada sob suspeita para que outras práticas sejam constituídas.

3.3 AS LEIS E AS NOVAS EXIGÊNCIAS PARA A INCLUSÃO E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Talvez os leitores devam estar pensando por que vou trazer nesse momento da dissertação as leis para serem discutidas. Declaro, embora já tenha escrito superficialmente sobre as leis neste trabalho, que é necessário olhar com mais cuidado para elas, pois são as leis no Brasil que acabam determinando e decretando o movimento de inclusão e de integração nas escolas, bem como o movimento de trazer para dentro dos cursos de licenciaturas disciplinas que abordem tal questão. Vivemos em um país que se mostra resistente ao processo de inclusão, principalmente porque nossas escolas e universidades estão despreparadas, tanto no aspecto conhecimento, como no aspecto arquitetural para trabalhar com situações de inclusão e de integração de pessoas com deficiência. Considerando esse cenário e considerando que o discurso jurídico/legal é um dos discursos que se sobressai nas decisões sobre a inclusão escolar em nosso país, penso que é importante aprofundar e revisitar as leis em meu trabalho antes de entrar na questão da formação de professores.

Assim como na Europa, as primeiras instituições brasileiras se voltaram para o atendimento das pessoas surdas e cegas. O primeiro instituto para cegos foi fundado no ano de 1854 e o primeiro instituto para surdos em 1857, ambos no Rio de Janeiro por meio de decreto imperial.

De 1905 a 1950 muitas instituições que foram criadas para o atendimento das pessoas com deficiência eram particulares, com acentuado caráter assistencialista. As iniciativas oficiais também aconteceram neste período, porém tanto as instituições particulares quanto as públicas não foram suficientes para atender o número de pessoas com deficiência existentes que já naquele momento buscavam auxílio.

A Educação Especial no Brasil foi se ampliando lentamente e foram criados mais institutos particulares. Os serviços públicos eram prestados através de escolas regulares que ofereciam classes especiais para o atendimento das pessoas com deficiência.

Em 1957 a educação do deficiente foi assumida em nível nacional pelo governo federal. No ano de 1961 já estava vigorando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesta lei foram escritos os artigos, 88 e 89 referentes à educação dos excepcionais, garantindo desta forma o direito à educação de excepcionais²⁹. No artigo 89 o governo se compromete em ajudar as organizações não-governamentais a prestarem serviços educacionais à educação de excepcionais mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. A Constituição do Brasil de 1967 também escreveu artigos assegurando aos deficientes o direito de receber educação para que pudessem ser integrados na comunidade.

Logo após a extinção das campanhas, em 1973, a Educação Especial tem prioridade no Primeiro Plano Setorial de Educação e Cultura, quando o presidente Emílio G. Médice cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e implementa os Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais (NAAPS). A proposta dos núcleos era preparar os adolescentes deficientes mentais treináveis e educáveis para o trabalho.

No Segundo Plano Setorial de Educação e Cultura, na gestão do governo Ernesto Geisel (1976-1980), continuam e são reforçadas as prioridades para a educação de pessoas com deficiência.

No terceiro Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto começa o incentivo à profissionalização do deficiente Isto no mandato do presidente João Figueiredo (1980-1986).

Durante o governo de José Sarney (1986-1990) foi criada no Ministério de Educação a Secretaria de Educação Especial (SEESP), sendo extinto, neste governo, o CENESP e instituída a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), ainda em funcionamento nos dias de hoje e que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Institui também a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas.

No governo de Fernando Collor de Mello que iniciou em 1990, há uma reestruturação geral na máquina governamental e a SEESP é extinta. A Educação Especial passa para a

²⁹ Excepcionais— termo usado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1961.

Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Com o afastamento do Presidente Collor, em 1992, a SEESP retorna como órgão do governo.

O ano de 1993, para a SEESP, foi marcado como um retorno à Educação Especial. O MEC retoma e torna a assumir compromissos de programas e ações oportunizando uma discussão em nível nacional sobre a organização e elaboração da Política Nacional de Educação Especial. O produto final desse documento acontece em 1994 no auge da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em que foi elaborado o documento da Declaração de Salamanca. Esta traçou os princípios políticos e práticas para a Educação para Todos.

Lunardi (2001, p.45) escreve que esta conferência representou um novo ponto de partida para as ações da Educação Especial, como também a participação da SEESP na definição da Política de Educação Infantil e na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. A Educação Especial recupera seu status e, principalmente, passa a constituir-se como uma interface entre os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Mas quem necessita da Educação Especial? Faço esse questionamento porque penso que a legislação geral no Brasil evolui mais do que as leis, especialmente quando se trata de educação escolar. Somente para ilustrar uma metáfora: as leis andam a passos de tartaruga e por isso cedo caducam; enquanto a legislação, a saltos de canguru, permanentemente atualiza-se no espaço e no tempo. Os conceitos de Educação Especial e necessidades educacionais especiais exemplificam bem a assertiva e a metáfora acima.

A Carta Magna é a lei maior de uma sociedade política como o próprio nome sugere. Em 1988 a Constituição Federal de cunho liberal, prescrevia no seu artigo 208 inciso III, entre as atribuições do Estado, isto é, do Poder Público *o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.*

A garantia constitucional resultava do compromisso liberal do Estado brasileiro de educar a todos, sem qualquer discriminação ou exclusão social e o acesso fundamental para os educandos em idade escolar sejam normais ou especiais, passa a ser *um direito público subjetivo*, isto é, inalienável, sem que as famílias pudessem abrir mão de sua exigência perante o Poder Público.

No dispositivo da Constituição de 1988, conforme observamos, há avanços e recuos jurídicos. Avanço quando diz que as pessoas com deficiência devem receber atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Não obstante, há recuo quando traz ainda, no final dos anos 80, uma terminologia médico-terapêutica como *portadores de deficiência*.

Em se tratando de análise terminológica fazemos um desconto nas expressões jurídicas da Constituição Federal de 1988, em pleno fim do século XX, cujo conceito de *deficiência* era herança da Medicina de séculos anteriores. A terminologia “*portadores de deficiência*” nos remete a um Brasil excludente que tratava seus doentes, deficientes ou não, como *portadores de moléstia infecciosa*. Este enfoque clínico perdurou até a Constituição Federal de 1988, ou melhor, ainda continua nos dias de hoje em muitos casos, talvez a maioria.

A LDB é também exemplo de Lei Ordinária, abaixo hierarquicamente, no ordenamento jurídico do país, da Lei Magna. Trata-se da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma lei derivada da Constituição Federal; fará o conserto (correção social) e concerto (sintonia internacional) da terminologia *portadores de deficiência* para *educandos com necessidades educacionais especiais*³⁰.

No artigo quarto, inciso III, a LDB diz que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

De imediato, percebemos os avanços do dispositivo da Lei 9.394/96. O atendimento educacional é gratuito, portanto a oferta do atendimento especializado no âmbito da rede oficial de ensino não pode ser cobrado. Pessoas em idade escolar são consideradas educandos com necessidades especiais, o que pressupõe um enfoque pedagógico ou mais precisamente um enfoque psicopedagógico, em se tratando do atendimento educacional. O corpo e a alma dos educandos são de responsabilidade de todos os que promovem a formação escolar.

³⁰ Uso esses termos por estes se encontrarem assim nos documentos oficiais sobre os quais falo.

O artigo 58 da LDB vai misturar um pouco os enfoques clínico e pedagógico ao conceituar a Educação Especial *como uma modalidade³¹ de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais.*

No § 1º do artigo 58 da LDB, o legislador diz que *haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.* A expressão *clientela* aqui, como já foi dito, sugere um tipo de saber clínico-terapêutico e recuperador.

Os pareceres e as Resoluções manifestas pelo Conselho Nacional de Educação são exemplos de legislação que em geral, para ter força jurídica, são homologadas pelo Ministro da Educação e Desporto que as respalda para a aplicação na organização da Educação Nacional.

Mais recentemente, as manifestações do Conselho Nacional de Educação no esforço de construir um arcabouço de diretrizes nacionais para a Educação Especial, assinala, no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 03 de julho de 2001 e a Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001¹, que os sistemas de ensino devem matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais.

A pergunta que surge neste momento é a seguinte: Quem no processo escolar, pode ser considerado um educando com necessidade educacional especial? A resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001 assim se pronuncia a esse respeito, no seu artigo 5º. *Esses educandos são aqueles que têm, no seio escolar, dificuldades específicas de aprendizagem, ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares.*

³¹ Conceber a Educação Especial como modalidade de educação porque perpassa todos os níveis de ensino seria até vantajoso, mas, em nossa cultura, traduz-se como outra modalidade o que nos leva, equivocadamente, a pensar que convivemos com duplicidade de educações (*latu sensu*), cujas finalidades e objetivos não são os mesmos para todos (Carvalho, 2002, p.16).

³² Os pareceres e as resoluções podem ser encontrados no site www.mec.gov.br

A Lei 9394 aprovada em 20 de dezembro de 1996 fixa as diretrizes e bases da educação brasileira (LDBN, 9394/96) com o objetivo de realizar um processo de mudança em todos os níveis da educação. Essa lei apresenta um capítulo sobre a formação de professores que trata dos fundamentos metodológicos, os tipos, as modalidades e *lócus* dos cursos de formação inicial dos professores.

Em maio de 2001 é produzida pelo MEC a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em cursos de nível superior. Essa proposta incentiva a discussão e a reflexão nacional sobre a formação de professores. Nela são marcadas as competências que devem ter supremacia e se destaca que essas competências são partes de um processo permanente de desenvolvimento profissional. Ressaltam-se competências relativas à compreensão do papel da escola, do domínio do conteúdo pedagógico, do conhecimento dos processos de investigação, da administração do próprio desenvolvimento profissional e do comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática.

Essa mesma proposta aponta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação por estados e municípios de políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico visando à melhoria da educação básica. Uma das principais dificuldades mencionadas na proposta é o inadequado preparo dos professores, cuja formação de modo geral é tradicional, ou seja, orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a *diversidade* existente entre os alunos, entre outros.

As temáticas referentes à Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora segundo a Proposta de Diretrizes devessem fazer parte da formação comum a todos. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade lingüística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, entre outras, são temáticas que deveriam ser consideradas.

O que chama atenção na formação de professores principalmente para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio é a fragmentação do conhecimento. Não se trata

obviamente de negar a formação disciplinar, mas situar os saberes disciplinares no conjunto do conhecimento escolar. O que chama atenção também é o descompromisso com a formação de professores para atuar com os grupos minoritários, entre os quais estão as pessoas com deficiência. Muito pouco aparece sobre como atuar com estes grupos e muito menos ainda sobre escola inclusiva.

Na contemporaneidade têm surgido estudos referentes à questão da deficiência, entre outros ligados às Ciências Sociais, à Antropologia e à Psicologia. Tais estudos começaram a polemizar e a influenciar a produção dentro da Educação Especial. Com a compreensão da deficiência como uma construção histórica e interdependente surgiu uma série de discussões sobre o que era deficiência e quem eram os deficientes e conseqüentemente, quais as práticas pedagógicas se faziam necessárias.

Na década de 90, a partir da Conferência Mundial de Jomteim sobre “Educação para Todos”, conferência que destacou como questão principal a necessidade de prover maiores oportunidades de educação “duradoura”, surgiram pontos que estão diretamente relacionados entre si e que trazem conseqüências à Educação Especial:

- o estabelecimento de metas claras para aumentar o número de crianças freqüentando a escola;
- a tomada de providência para assegurar a permanência da criança na escola por tempo suficiente para possibilitar-lhe um real benefício de escolarização;
- o início de reformas educacionais para assegurar que a escola inclua em suas atividades, serviços que efetivamente correspondam às necessidades de seus alunos, das famílias e das comunidades locais, e que correspondam às necessidades de formarem cidadãos responsáveis e instruídos.

Dessa forma, o conceito de necessidades educacionais especiais passou a incluir, além das crianças com deficiência, aquelas que experimentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola. Se o princípio básico da escola inclusiva é de que toda a criança tem direito à educação e a ela deve ser dada a oportunidade de aprender, levando-se em conta a vasta diversidade de características e necessidades individuais, essa mesma escola deve ser agente de promoção social.

Em setembro de 2004 o Ministério Público Federal através da Procuradoria Federal dos Direitos Humanos do Cidadão e com apoio de várias outras instituições, publicou a cartilha: “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de assegurar o pleno respeito de crianças e adolescentes com deficiência de participar dos processos educacionais assegurados pela Constituição Brasileira e outras leis nacionais. A edição e a distribuição da cartilha têm provocado polêmica e evidenciado uma briga entre duas correntes de especialistas do setor. A discussão é se a escola está preparada para receber alunos especiais, “todos os alunos especiais”.

De um lado há os que defendem o direito de toda pessoa com deficiência estudar com outras crianças e acreditam que isso levará a uma abertura da escola à diversidade, mudando a educação no País. Do outro estão as associações que mantêm escolas especiais e afirmam que certos graus de deficiência não permitem a inclusão. Para estas também não há preparo de professores e estrutura na rede pública de ensino para receber todos esses novos alunos.

Alheios à discussão teórica estão os pais assustados: *“Eu tenho o direito de escolher a escola da minha filha -, afirma a mãe de uma aluna de 16 anos com deficiência mental. Ela ficou durante seis anos na escola regular e não aprendeu nada. Na escola especial ela está na turma de educação de jovens e adultos com mais 13 colegas e está começando a ler. Não quero que minha filha volte a ser mais um número na escola regular, quero que ela aprenda que progrida e isso ela está conseguindo na escola especial”*.

Carlos Luiz³³ frequentou a escola especial dos três aos sete anos de idade e depois encaminhado para escola regular. Lá permaneceu durante seis anos não saindo da primeira série. Carlos Luiz começou a entrar em depressão chegando ao ponto de tentar suicídio. A família desesperada retornou à escola especial. Segundo a mãe este era o desejo de seu filho. Carlos Luiz está novamente na escola especial desde 2001 e atualmente está também na turma de educação de jovens e adultos muito feliz e com progressos. Dentro de seus limites avança, escreve seu nome, de seus familiares entre outras. Seu entendimento de mundo está bastante avançado. Consegue tomar decisões sozinho, se deslocar por toda a cidade, sabendo tomar ônibus sem acompanhamento.

³³ Carlos Luiz foi usado como nome fictício, pois não interessa neste momento saber quem são as pessoas que fizeram suas manifestações após a leitura da Cartilha.

Estes são somente dois relatos de pais por ocasião da discussão da cartilha com os mesmos. O que causou maior polêmica no teor da Cartilha foi a frase que fala estarem os pais cometendo “crime de abandono intelectual” ao não matricular os filhos com deficiência na rede pública de ensino.

A secretária de Educação Especial do MEC Claudia Dutra, em 27/07/2005 disse que a inclusão é debatida há décadas e as escolas têm se preparado. Ela cita 55 mil professores capacitados entre 2003 e 2004 com esse propósito e um programa do ministério formando 106 dirigentes de 106 cidades³⁴.

A rede pública de ensino, porém convive com salas de aula superlotadas, baixos salários, má formação dos professores, projetos pedagógicos ultrapassados e estrutura insuficiente. “Como vamos dar atenção a um aluno especial numa sala com 50 crianças?”, questionam os professores.

Os defensores da inclusão total acreditam que a chegada dessas crianças irá pressionar a escola a entender que a educação atual respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno, seja ela deficiente ou não. Como? É a pergunta dos professores.

A inclusão é um conceito defendido por educadores do mundo todo. Difícil encontrar quem se oponha à convivência de crianças com algum tipo de deficiência com outras de sua idade, tanto para o desenvolvimento social, educacional e também para diminuir o preconceito. As escolas especiais têm encaminhado cerca de 10 mil crianças por ano para escolas regulares, mas a inclusão não é para todos, sempre vai haver o excluído. Há casos graves de deficiência mental em que não se consegue saber qual é o nível de compreensão da criança. Ao forçarmos a entrada dessas crianças na escola regular por certo muitas deixarão de estudar.

Para a secretária é necessário saber diferenciar a educação curricular oferecida nas escolas comuns da Educação Especializada. Desta última fazem parte o ensino de Braille, da

³⁴ Dados retirados do site [http://: portal. mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)

língua de sinais, o desenvolvimento cognitivo para deficientes mentais, o que deve continuar sendo oferecido pelas entidades, segundo ela.

É possível verificar que nem mesmo a secretária da educação do MEC tem claro quem realmente pode estar na escola comum. Isso deixa pais, professores e gestores inquietos, com muitas dúvidas, evitando na maioria das vezes uma discussão a esse respeito.

Em recente carta enviada ao Jornal da Pestalozzi, a procuradora da República Eugênia Augusta Gonzaga Fávero negou que a cartilha tenha como objetivo acabar com as escolas especializadas. De acordo com a procuradora “a inclusão educacional bem feita jamais implicará no fechamento das escolas especiais. Ao contrário, elas têm um importante papel para uma inclusão educacional bem sucedida” (JORNAL DA PESTALOZZI, nº 92 de junho de 2005).

Para a presidente da Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP) e da Pestalozzi de Niterói, Lizair Guarino, “a cartilha faz um terrorismo contra os dirigentes das instituições filantrópicas, seus funcionários e familiares que há 80 anos lutam pela causa do portador de deficiência, com reconhecido sucesso, promovendo também sua inclusão na sociedade e da quebra de preconceitos contra eles”. Penso que a questão da educação da pessoa com deficiência deve ser discutida por especialistas em educação, principalmente por quem há anos atua nesse campo, afirma Lizair (JORNAL PESTALOZZI, 2005 p.3).

Para falar de inclusão é preciso enfrentar previamente a necessidade de entender um todo que provoca sensações de náusea, terror, indignação, revolta. Um todo social que não é para todos. Poucas são as pessoas que se sentem socialmente aconchegadas por se sentirem contempladas em seus direitos básicos, sua alteridade respeitada, sua sobrevivência protegida, assim como seu bem estar e sua dignidade. Falar de inclusão é referir-se a um desejo de sermos incondicionalmente aceitos pelo todo social. Ser aceito pelo todo familiar, escolar, universidade, comunidade, trabalho, etc.

Se a inclusão é uma possibilidade de acesso ao todo social sem concessões e com muitas estratégias de inserção, com fortes endurecimentos que não permitem conceder, então é importante admitir que não é possível estabelecer políticas de inclusão baseadas na adjudicação de cotas, uma inclusão condicionada. As concessões que temos que fazer para

poder fazer a inclusão significam uma renúncia dolorosa das diferenças, uma renúncia de si mesmo. A inclusão não implica nenhuma claudicação em termo das próprias diferenças, não pode deixar de considerar-se que ela vai se realizando através de um longo processo de mediação. É nesse processo de negociação de sentidos que podemos considerar os deveres de inclusão como deveres de afirmação e luta dos Direitos Humanos.

Partindo do pressuposto de que enxergamos um só ponto, porém somos olhados de toda parte, busco no capítulo seguinte olhar não só de um ponto, mas olhar de vários pontos para tentar enxergar o olhar dos acadêmicos na construção dos Saberes Curriculares de sua instituição de formação. Há dificuldade de enxergá-los por inteiro O acesso é em partes e “se prossegue em total ignorância” a respeito do restante.

PARTE III

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

As pesquisas e as discussões sobre o desempenho dos professores nos espaços educacionais evidenciam a constante busca de respostas às questões que cotidianamente lhes são colocadas. Por se referir à existência concreta de pessoas/grupos diferenciados marcados no tempo e no espaço não se pode pretender respostas simples principalmente quando agregadas à questão complexa da educação inclusiva.

Partindo da dificuldade de entendermos, aceitarmos e trabalharmos em escolas ditas inclusivas e considerando a educação como uma das molas através das quais se constituem as sociedades é preciso reconhecer a necessidade de uma formação de professores que atenda às necessidades e aos desafios de nosso tempo.

O conceito de formação que aqui tomo não é só entendido como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação de construção de si próprio e do outro a partir de conjuntos de saberes em tensão dentro de um campo de produção.

Ninguém se forma no vazio, Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p.115).

Assim, se pensarmos na formação do sujeito professor é possível observar que o sujeito se posiciona como alguém que fala que confessa, não em relação a uma verdade sobre

si mesmo que lhe é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmo na qual ele deve contribuir para produzir.

Todo o professor deve conscientizar-se de que somos capazes de transformar as escolas em ambientes onde todos somos iguais e capazes de aprender, não se esquecendo de que há exceções.

Um professor deve estar preparado para lidar com essa realidade, pois são diferentes formas de agir, de pensar, assim o professor deve estar consciente de que forma estará avaliando estas pessoas.

Abordar o tema da formação de professores na atualidade já nos dá uma ampla discussão. Agora, quando tratamos de formação de professores diante do desafio de escola inclusiva, a questão duplica devido à situação em que encontramos nossas escolas.

Todos sabemos que a inclusão é fundamental em qualquer área, mas, é na escola que ela deve, primeiramente, ser trabalhada. É necessário com que, ao princípio, os professores estejam cientes e preparados para trabalhar esta questão.

Cabe a nós, futuros professores, nos conscientizarmos sobre a questão elevá-la adiante como fonte principal para desenvolvermos nosso trabalho pedagógico e educativo.

É possível perceber que existe uma reflexão no enunciado sobre si mesmo, sobre a autoria do fazer pedagógico. Começar no sentido proposto por Foucault (1999) é uma iniciativa de fato complicada. Neste entorno, a vontade de verdade parece nos acompanhar. Observando o dito pelo acadêmico é possível verificar que existe a vontade, porém essa vontade vem acompanhada por uma pedagogia que classifica e seleciona, gera espaços, determina diálogos, sugere interações. Parece ser impossível escapar disto. Por outro lado, é preciso ampliar a discussão, os conceitos de ordem pedagógica, especialmente se aceitamos que as propostas da modernidade não se concretizaram, apesar

da sua incansável tentativa de distinguir a ordem do caos, o progresso do atraso, a luz da escuridão, levou às últimas conseqüências os exercícios de nomear e classificar, com a promessa de fixar ultimamente todos os sentidos, de exorcizar a casualidade, determinar a causalidade, eliminar o imprevisto, incluir toda a diferença, domesticar a ambivalência (VEIGANETO, 2000, p.3).

É dessa falência que precisamos falar quando se discute a docência, afinal ela vem marcada em sua trajetória por esse cenário idealizado, dogmático e salvacionista. As instituições têm essa marca, contudo, nesse âmbito tudo parece ser menos problemático, uma vez que tudo fica circunscrito aos contornos de rituais solenes.

Precisamos tirar o mito que existe com as pessoas portadoras de deficiência, pois elas são iguais a todas as outras pessoas, e têm os mesmos direitos, necessitam de uma educação de qualidade, respeito, dignidade, devemos trabalhar com os professores e alunos preparar muito bem a todos, e só assim concordarei com a inclusão.

“Somos todos iguais”. Esta é uma frase que aparece em quase todos os textos narrativos. Falar sobre igualdade é um questionamento inevitável. Igualdade ou diferença? A pergunta parece não escapar do mundo das oposições no qual temos vivido nos últimos séculos.

MOREIRA (1999) aponta como preocupação fundamental hoje, no que se refere à formação de professores e o currículo como objeto e instrumento do trabalho docente, a complexidade das novas configurações sociais presentes na escola. Poderíamos dizer que o currículo é o parente pobre da teorização educacional, uma vez que quando se fala em educação as questões que surgem imediatamente são de ordem administrativa, econômica, política, entre outras. A questão do currículo somente ganha contornos e torna-se o centro das atenções quando surge alguma proposta de introdução de uma nova disciplina como forma de vigilância e controle.

Portanto, seja para professores ou formadores, as abordagens em atendimento às complexas tarefas da função docente atual voltam-se para as vertentes e concepções que trazem a reflexão na ação e o desenvolvimento profissional como criteriosas análises de crucial importância de seus aspectos constitutivos.

No centro dos questionamentos sobre tais temas, um se destaca e aponta para a busca de respostas em torno do preparo, atuação e desenvolvimento dos professores: a diversidade, como compreensão oposta aos propósitos da homogeneização histórica da educação formal.

Tomo como ponto de partida nessa questão a necessidade de situar a mudança educativa que no contexto atual tem no professor um forte componente e ator. No dizer de Parrilla:

[...] o profissional da educação, mais que um trabalhador que opera e aplica técnicas rigorosas, específicas e cientificamente fundamentadas sobre os alunos, é um profissional da mudança educativa que sabe, aprende a

enfrentar alternativas singulares, específicas e concretas que cercam os problemas e necessidades únicas que exigem respostas às mesmas [...] (PARRILLA, 1997, p.39).

A questão central segundo o autor é a mobilização da escola e dos professores em torno das escolhas entre o “tradicional” e o novo que pode mobilizar esforços em esquemas e desenvolvimento de processos abertos e flexíveis, com a criação de contextos e situações construídas a partir da diversidade. O trabalho assim coloca o currículo como âmbito de desenvolvimento e intervenção privilegiada em que o professor é figura central que constrói, reorienta, engendra o processo pedagógico em função de novas demandas sociais, porém não é a única figura neste processo.

Neste sentido, ao situar o professor como ator do processo formativo de mudança, aponta duas questões que julgo serem pertinentes nesse processo. A formação como uma dimensão fundamental vista como elemento-chave do consenso e dos conflitos por países que analisaram a inclusão sob a chancela da Unesco (2002). De um lado, consenso no que tange à argumentação sobre as possibilidades e impossibilidades do professor trabalhar frente às demandas das necessidades dos alunos; do outro lado conflito, porque há incompreensões quanto às políticas sobre formação dos professores.

A inclusão de alunos com deficiência no sistema comum de ensino é hoje a diretriz principal das políticas públicas educacionais tanto em nível federal quanto estadual e municipal. Em âmbito federal, dentre outras iniciativas, o inciso III do Art. 208 da Constituição Brasileira se refere ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, “preferencialmente na rede comum de ensino”. Na política Nacional de Educação Especial elaborada em 1994 (MEC/SEESP, 1994), o MEC estabelece como diretrizes de Educação Especial apoiar o sistema de ensino para a inserção das pessoas com deficiência, e dar prioridade ao financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração. Esta mesma definição foi posteriormente reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e mais recentemente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001).

Sendo assim, educação inclusiva entendida sob a dimensão didático-curricular é aquela que proporciona ao aluno com deficiência participar das atividades cotidianas da classe

comum, aprendendo as mesmas coisas que os demais, mesmo que de modos diferentes, preferencialmente sem defasagem idade-série.

O currículo para uma escola inclusiva entretanto não se resume apenas a adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiências ou demais necessidades. A escola inclusiva demanda uma nova forma de concepção curricular que tem que atender a diversidade de seu alunado. Segundo Moreira (2003, p.54) “Currículo é o próprio coração da escola”. Daí uma das razões e importância de pensarmos em mudança de currículo.

A diversidade de sujeitos que podem estar localizados como aqueles a serem incluídos na escola agrava no momento da formação de professores e no momento de pensarmos um currículo que atenda às diferenças dos sujeitos, as definições sobre como olharmos para as diferenças presentes na escola sem classificá-las em diagnósticos pré-estabelecidos. Somente adaptarmos ou modificarmos alguns acessos e conteúdos curriculares não basta para que a inclusão, pensando em qualidade de permanência de todos na escola, se estabeleça.

Esta forma de pensar a escola representa um novo paradigma para o qual ainda não há experiência suficiente acumulada. A escola inclusiva é portanto uma escola que ainda precisa ser criada. E é nesse sentido que a universidade - a partir de três dimensões ensino, pesquisa e extensão - tem uma grande contribuição no desenvolvimento e implementação deste processo. A universidade como formadora pode atuar na formação e capacitação de professores e demais agentes educacionais, assim como na produção de conhecimento por meio de pesquisas e projetos que validem e disseminem ações educativas que poderíamos chamar de “bem sucedidas”, considerando um determinado conjunto de valores e critérios que possam atender a esta nova proposta.

Inúmeros estudos efetuados têm demonstrado que a principal barreira para a efetivação da inclusão é o despreparo do professor para lidar com o alunado com significativos déficits cognitivos, psicomotores, sensoriais, superdotados, etc., assim como professores formadores também não estão preparados, o que ficou evidenciado na pesquisa.

Não somos preparados para atuar com esta parcela de alunos. Nem os professores que atuaram em nossos cursos, demonstraram estar preparados para atuar com estes alunos.

Frente à grade curricular, esta está muito frágil frente aos avanços tecnológicos e acessos dos jovens à informação e à tecnologia. Acredito que seria necessário um investimento financeiro em áreas técnicas e mais ainda, no que tange às disciplinas específicas. Há muitas disciplinas, ou melhor, há disciplinas fora da área, o que prova uma fragilidade de conteúdo básico no professor que terá dificuldade em trabalhar em sala de aula.

Até o presente momento, percebo que no curso, ou na universidade não há muita abrangência, pois este desafio da escola inclusiva não é um assunto muito debatido, penso que muitas vezes, fica longe da realidade.

Está sendo bastante comentado sobre a Escola Inclusiva. Mas nós futuros professores não estamos sendo preparados para atuar com esta realidade, não temos disciplinas suficientes para nossa formação de forma qualificada, não temos palestras ou mini-cursos sobre isso. Nossas semanas acadêmicas são somente em torno de nosso curso específico. Gostaríamos que nossa universidade se preocupasse mais com essa realidade fornecendo cursos/aulas ou palestras sobre Educação Especial.

Analisando os enunciados é possível perceber dimensões de poder, seus desdobramentos, seus efeitos em áreas e níveis distintos na instituição que ora está sendo objeto de pesquisa.

Na proposta de Foucault (1999) o poder precede ontologicamente a qualquer fenômeno. O poder não se exerce de cima para baixo, mas opera através de ramificações capilares e reticulares. O poder não se localiza na mão de alguns, mas circula e funciona em cadeia. O poder deve ser analisado - não no nível das decisões ou das intenções - mas no dos corpos, no das condutas e atuações.

*Em *As palavras e as coisas*, Foucault procurou desvendar o processo de constituição dos saberes modernos. Chamou de episteme o solo sobre o qual tais saberes podem brotar e crescer, argumentando que, em cada época histórica, não pode haver mais do que uma única episteme, uma única forma de estruturação dos saberes (GALLO, 2004 p. 81).*

No tablado da episteme moderna que é a representação o saber científico constrói-se desta forma numa busca de ordenação do mundo. As diferentes ciências ou diferentes disciplinas constituem-se em esforços de construção de uma ordem do mundo no nível do saber. Esta relação está profundamente relacionada com os mecanismos de poder.

Assim, quando falamos em poder numa instituição falamos na arquitetura particular que as correlações de forças são determinantes nessa instituição, baseados nos múltiplos micropoderes que enredam seu tecido. Somente desta forma é possível falar num poder como ente, individualizado e autônomo que define uma estrutura institucional deparando-nos com uma infinidade de poderes e contra-poderes, numa eterna luta para se constituir de situações estáveis, mesmo que a estabilidade permaneça sempre como o horizonte do desejo jamais realizado.

Sendo assim, a disciplina que se tornou sinônimo de campo de saber tanto na epistemologia como na estrutura curricular do saber escolar chama em seu auxílio tanto o campo de saber quanto um mecanismo político de controle, de certo exercício de poder. Disciplinar, portanto, é tanto organizar e classificar as ciências como domesticar os corpos e as vontades.

Vejamos um outro excerto que nos remete a uma reflexão tanto na questão do poder como da domesticação de corpos.

Poucos são os profissionais que se preocupam em habilitar-se na Educação Especial. Pois muitos achavam que a Educação Especial seria sempre a parte da educação regular.

Bueno (1993) lembra que a problemática da inclusão tem afetado tanto os professores da escola comum como os professores da escola especial. No caso do professor da escola comum verifica-se que este não tem experiência com esse tipo de alunado e mal dá conta de um grande número de alunos que embora não tenham nenhuma deficiência apresentam dificuldades de aprendizagem ou de comportamento. O professor da escola especial por sua vez vem construindo sua competência com base no conhecimento das dificuldades específicas dos alunos que atendem. As classes especiais inseridas em escolas comuns, via de regra, não estão contempladas no projeto político pedagógico da escola e quase sempre os próprios professores são considerados à parte do sistema.

De acordo com a LDB a formação inicial de professores deverá se tornar de exclusiva responsabilidade das universidades ou institutos superiores de educação. É interessante lembrar que o Ministério da Educação já vem há muito apontando a necessidade de incorporar conteúdos sobre Educação Especial em todos os cursos de graduação, principalmente na área

da formação de professores. No entanto, ainda são raros os cursos de licenciatura e mesmo de Pedagogia que oferecem disciplinas voltadas à Educação Especial. E mais ainda, mesmo os que oferecem seguem o modelo tradicional de formação “especializado” e segregado, normalmente com orientação clínica, com pouca ênfase para a questão da educação inclusiva mesmo em cursos com reformulações curriculares. Isso pode ser constatado nesta pesquisa como em outras já realizadas em diferentes regiões ou mesmo analisando as grades curriculares de outras universidades, ainda que superficialmente.

Isso é preocupante na medida em que o processo de inclusão escolar está sendo implantado no país. A constituição dos alunos nas escolas está se tornando cada vez mais diversificada e o currículo dos cursos de formação não contemplam essa nova realidade. Isso acarreta a continuação do despreparo dos futuros docentes para atuar nas escolas inclusivas ou nos projetos de escolas inclusivas, o que resulta em prejuízo não só para os alunos incluídos, mas para todos os agentes participantes deste processo.

Em minha opinião vem sendo criada uma complicada dicotomia entre Educação Inclusiva e Educação Especial, como se o advento de uma representasse a descontinuidade da outra. Em um sistema educacional inclusivo torna-se fundamental a especificidade da experiência em processos diferenciais de aprendizagem da Educação Especial, tanto no campo de conhecimento quanto como área de atuação aplicada.

Ainda hoje são raras as pesquisas, experiências e práticas educacionais de inclusão no cotidiano de uma classe comum que mostrem alunos que apresentam diferentes tipos de necessidades (sem entrar aqui no mérito do que seria “necessidade”), sendo incluídos/integrados na escola.

[...] o próprio sistema de ensino não reúne dados que lhe forneçam subsídios para promover a avaliação do processo de inclusão escolar a partir da voz dos próprios sujeitos incluídos, uma vez que as histórias de vida disponíveis são baseadas na experiência de pessoas, hoje adultas, que conseguiram se incluir à sociedade por “imposição” e/ou “insistência”, valendo-se de seus próprios esforços, em uma época em que não havia políticas públicas que garantissem seus direitos, tampouco métodos, processos ou recursos de adaptação. Como tais possíveis informantes, além de terem tido histórias de inclusão diferentes, constituem um grupo muito pequeno e suas vozes não necessariamente auxiliariam na avaliação de impacto das experiências de inclusão sobre o cidadão deficiente hoje ingressando no sistema regular, para o qual as políticas

públicas de inclusão consistiriam na única alternativa para obtenção de voz pública (GLAT, 2002 p.22).

Diante desta constatação é necessário ampliar as pesquisas na avaliação e problematização das experiências de inclusão em curso, a partir de pesquisas de campo para que se possam identificar as dificuldades que são encontradas no dia-a-dia, a trajetória de aprendizagem e principalmente as estratégias de “superação” das dificuldades determinadas e aplicadas nas escolas.

Em termos de pesquisas mais recentes³⁴ sobre a formação de professores é possível afirmar que no Brasil a formação ainda segue um modelo bastante limitado no que se refere às novas possibilidades e projetos educativos que desencadeiem outras pedagogias e experiências de formação e de inclusão.

Conforme afirmado por Pletsch (2005), o fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores com uma orientação inclusiva de atuação profissional, a começar por alimentar a discutível idéia de que inclusão refere-se apenas ao alunado com deficiências.

Portanto uma proposta de inclusão em educação requer uma refinada e permanente capacidade de pensar sobre o pensar, independente do caminho adotado. Uma proposta de inclusão exige, mas sem condição de pré-garantias de êxito, flexibilidade e abertura para ouvir e conversar com o outro sem querer convencer o outro do que é melhor para ele. Exige também trabalho coletivo com tempo de parar, olhar sobre o que foi feito, estudar e problematizar o que os envolvidos (nós mesmos) estão pensando, determinando e afirmando ser verdade, ser bom e ser a forma de se *educar todos na escola*. Enfim, uma proposta de inclusão exige a compreensão de que mudanças nos níveis das políticas e dos textos das propostas pedagógicas e de currículos são parte do que estamos entendendo por escola inclusiva ou educação inclusiva, porém precisamos mudar, para além disso, nossas formas de ver e de classificar os sujeitos. Mudanças no nível da compreensão e da representação não são fáceis e nem mesmo lineares, elas aparecem em forma de acontecimentos não planejados.

³⁴ Autores que realizaram pesquisas referentes à Formação de Professores em diferentes Estados do Brasil: Carneiro (1999, MG); Magalhães (1999, RJ); Castro (2002, RS); Glat & Ferreira (2003, RJ), em âmbito nacional.

A Resolução CNE/CEB nº2(2002) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica mencionando a formação de professores no artigo 18. Este artigo considera que, em conformidade com a *LDB/1996* e com as Diretrizes Nacionais para a Formação Docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a formação poderá se dar em nível médio, na modalidade normal e, em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica realizar-se-á em nível superior, através de curso de licenciatura plena.

Segundo Beyer;

A resolução diferencia, também, professores capacitados de professores especializados, os primeiros podendo lidar com alunos com necessidades especiais em classes comuns, desde que comprovem o domínio de conteúdos sobre Educação Especial em sua formação; e os segundos desempenhando funções estratégicas na implementação de projetos de inclusão escolar, desde que tendo formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou estudos de pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial (BEYER, 2005, p.57).

Diante disso entendo que há certo desacordo em nosso país entre as proposições vigentes nas políticas educacionais da Educação Especial e as realidades que integram o sistema educacional brasileiro. Há descompassos entre o que se propõe e se quer em termos de lei e de resultados e a viabilidade operacional do sistema escolar, tanto público como privado.

O que percebo em diferentes fóruns de discussão, nos debates entre professores no interior das escolas, sobre a política de inclusão escolar são posicionamentos descrentes e atemorizadores frente à viabilidade desta política nacional e a precariedade na infra-estrutura do ensino brasileiro para que essa política deixe o papel ou a retórica e ganhe contornos viáveis de projeto pedagógico.

O que se verifica, segundo Beyer (2005), é uma postura tímida nas políticas educacionais, pois ao usar o termo “preferencialmente” pode ser um indicativo para o não cumprimento do artigo, pois quem dá primazia a alguém já tem arbitrado legalmente a porta da exceção.

É pertinente dirigir um olhar (e suspeitar) para o que dizem com a nova Lei da Educação Especial, pois esta parece estar perdendo seu foco uma vez que as deficiências estão

sendo colocadas ao lado do discurso da diferença. Faz-se necessário ter claro que diferença e deficiência não são sinônimos e que ao colocá-las uma ao lado da outra banalizamos as deficiências e reduzimos a diferença à diversidade.

O que tenho verificado é um discurso confuso em que se afirma que a escola com qualidade pedagógica bastaria para atender os alunos nas suas mais variadas características. A minha suspeita é contra essas posturas ingênuas e reducionistas quando alguns autores afirmam que a *escola para todos* é a escola que não realiza qualquer distinção entre os sujeitos. Não há como considerar que um sujeito com deficiência mental, com autismo ou com paralisia cerebral, entre outros, possa ter o devido atendimento pedagógico sem considerar suas características cognitivas e de aprendizagem. Por melhor que sejam os professores, com as melhores intenções, não responderão às demandas específicas de alguns sujeitos, exatamente pela necessidade especial que apresentam.

Apesar das exigências, historicamente sabemos que, desde a criação das Licenciaturas no Brasil até os anos 70 tivemos poucos avanços do ponto de vista prático com relação à formação de professores, uma vez que os indicadores nos mostram a evidência do baixo número de disciplinas que têm como objeto de estudo as diferenças, a diversidade, a inclusão das pessoas com deficiência e o atendimento de suas especificidades na escola.

Diante do que foi exposto até este momento em relação aos aspectos legais, políticos, sociais, econômicos, científicos e pedagógicos, penso que se torna interessante retomar os depoimentos que produzi como professora junto aos acadêmicos dos cursos de licenciaturas da Universidade do Oeste Catarinense. Julgo ser importante trazer ao leitor onde se situa a Universidade Comunitária (Unochapecó), conceituar “Universidade Comunitária”, olhar para os cursos oferecidos, seus currículos e sua área de abrangência.

Neste sentido organizo o capítulo VI trazendo de modo sucinto o acima mencionado e aprofundando o tema que é central neste estudo: Inclusão e currículo na formação de professores.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES QUE CONSTITUEM O CURRÍCULO

Início contextualizando a área de abrangência da Unochapecó. Situa-se no Oeste do Estado de Santa Catarina e é formada por 118 municípios, o que corresponde a um terço do total de municípios do Estado. A concentração urbana é relativamente baixa. Apenas Chapecó ultrapassa os 100 mil habitantes, sendo esta a cidade na qual está situada a Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó).

Um dado altamente preocupante atualmente são os indicadores da diminuição da população jovem em consequência de fatores socioeconômicos. A região sempre foi caracterizada pelo meio rural e atualmente cerca de 40% de toda a população economicamente ativa ainda exerce atividades no setor agrícola.

Na área da educação também há defasagem diante do contexto geral catarinense. Embora a última década tenha apresentado melhorias ainda há uma grande lacuna, principalmente na educação superior, na qual grande parcela da população não tem acesso por serem instituições particulares e como já mencionadas anteriormente a situação econômica na região é muita baixa.

Contextualizada a Unochapecó, parto para a conceituação de Universidade Comunitária. Nas últimas décadas surgiram diferentes iniciativas apoiadas no marco jurídico constitucional e legal com a função de promover a educação universitária. Dentre essas iniciativas nasceu e se estruturou uma organização nova contendo forças e novos significados

sociais que a diferencia das demais universidades, sendo denominada de Universidade Comunitária de natureza pública não estatal.

O adjetivo comunitário que deriva de comunidade³⁵, embora já com seu uso sancionado pela opinião pública brasileira e no marco jurídico da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que definem e dispõem sobre o ensino superior brasileiro, ainda são motivos de debates e dúvidas permitindo usos diferenciados.

Desta forma uma conceituação mais precisa das iniciativas de organização comunitária do ensino superior deve levar em conta diferentes aspectos como a propriedade; a destinação e o controle do patrimônio da mantenedora; a eleição de seus dirigentes; a gestão e a representação e a participação da comunidade na universidade.

É oportuno lembrar que estes aspectos guardam relações de poder, fundamentam processos, sustentam grupos sociais distintos que embora se possam identificar em projetos e atividades comuns caracterizam diferenças de definições e conceituações nos modelos de universidades.

Construir uma universidade não é fazer lugares de privilégios, mas concretizar lugares e funções nos espaços da sociedade pelo conhecimento e pelas ciências. Sendo assim uma Universidade Comunitária deve constituir-se, em si mesma, num processo pedagógico de aprendizagem e de conhecimento na comunidade em que se insere.

Falando especificamente da Unochapecó esta oferece atualmente 45 cursos de graduação e dentre estes 13 cursos de licenciatura. Oferece também 19 cursos de especialização que estão em andamento e 5 especializações novas iniciando no ano de 2007. Olhando rapidamente as matrizes curriculares de todos os cursos sem pretensão de uma análise aprofundada foi possível perceber que somente os cursos de licenciatura oferecem ou uma disciplina de 45 horas, outras de 60 horas e algumas somente oficinas de 15 horas que tratam sobre pessoas com deficiência.

³⁵ Segundo Bauman (2003, p.67), Comunidade é o lugar onde indivíduos compartilham interesses comuns, bens simbólicos, valores e práticas sem necessariamente assumirem compromissos de engajamento para além dos contornos daquilo com o qual se identificam.

Segundo o parecer nº 28/2001 CNE/CP, aprovado em 02/10/2001,

A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito de ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei (Parecer nº 28/2001 de 02/10/2001).

O documento que indica as diretrizes a serem seguidas nas universidades, mais especificamente nos cursos de formação de professores, é o parecer nº 9/2001 CNE/CP com outros adendos posteriores, entretanto permanece sendo o principal referencial sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior para os cursos de licenciatura. A Educação Especial é citada e enfatizada na legislação que orienta a constituição das grades curriculares nas universidades; no entanto não se observa uma legislação específica para que as instituições insiram disciplinas sobre esse assunto em suas grades curriculares.

Olhando para as matrizes dos cursos de graduação da Unochapecó nenhum curso que não seja de licenciatura oferece o mínimo de conhecimento sobre as pessoas com deficiência. É interessante observar que cursos³⁶ como arquitetura, fisioterapia, serviço social, enfermagem, engenharias, direito, farmácia, medicina ou nutrição não contemplem absolutamente nada sobre estes indivíduos. Fala-se em inclusão escolar, inclusão social, porém nada consta em sua grade curricular para formar sujeitos que possam adaptar, reformular, transformar espaços que viabilizem essa inclusão tão propagada.

Outro dado que me chamou a atenção foram os cursos de especialização. Estes também não contemplam disciplinas específicas de educação inclusiva; apenas o curso de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ênfase em estudos da infância contempla 15 horas de Educação Especial, ou seja, o mínimo do mínimo. Os demais, mesmo que diretamente ligados a professores que atuam ou atuarão no ensino fundamental como Educação Física, Formação para o Magistério Superior, não contemplam nenhuma disciplina referente à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns.

³⁶ Cursos oferecidos pela universidade pesquisada e suas grades curriculares encontram-se em anexo. Grades retiradas na internet. www.unochapeco.edu.br

Será que a inclusão fica somente por conta da educação? Deixo lançada esta interrogação.

Analisando as grades curriculares da universidade pesquisada, os cursos de licenciatura oferecem uma carga horária máxima de 60 horas e somente no curso de Pedagogia Séries Iniciais, Educação Infantil, Psicologia e Artes Visuais. Nos cursos de Letras (Inglês, Espanhol e Português), Geografia e Filosofia há somente um seminário de 15 horas. Física, Educação Física, Matemática e História são 30 horas e Licenciatura em Ciências Agrícolas não oferece nenhuma disciplina.

É possível formar profissionais habilitados para as escolas inclusivas com uma carga horária mínima?

É evidente que a proporção de disciplinas que abordam a Educação Especial é mínima para um currículo de caráter formador de professores. O que trazem em suas disciplinas não contempla a formação para a inclusão. Sendo assim a inclusão ainda anda à margem do currículo, embora a Educação Especial esteja dentro dele.

Dez anos se passaram desde a publicação da portaria nº 1.793/94 que recomenda que sejam incluídas disciplinas que abordam a Educação Especial e poucas mudanças podem ser observadas nas grades curriculares das licenciaturas. As Diretrizes Curriculares deixam a critério das instituições de educação superior a decisão de incluir ou não disciplinas de educação especial nas grades de seus cursos para formação de professores.

Sabemos que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O conhecimento sobre alunos com deficiências deve ou pelo menos deveria contemplar a formação dos professores que irão atuar em todos os oito anos e agora nove do ensino fundamental, no ensino médio e também na formação pedagógica de professores universitários; principalmente porque os alunos com deficiência já se encontram freqüentando esses níveis de ensino e cabe à universidade a formação desses profissionais.

A partir do fim da década de 90 os currículos mínimos que apontavam o nome das disciplinas que deveriam compor as grades curriculares das licenciaturas foram abolidos e as instituições passaram a seguir a orientação das *novas Diretrizes Curriculares Nacionais para*

a *Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura que altera a orientação anterior para outro conceito: a base comum nacional. Segundo disposto em documento da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação)

a base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (ANFOPE, 2000, p. 10)

Com o emprego de novos conceitos, as *Diretrizes Curriculares Nacionais* apontam princípios, fundamentos e procedimentos servindo de orientação para a organização dos cursos de licenciatura. Dessa forma, cabe às universidades desenvolver os conteúdos e eleger as disciplinas que atenderão ao disposto nas Diretrizes mencionadas.

Na universidade em questão nesta pesquisa, 13 cursos apresentam disciplina de Educação Especial; somente um não contempla. Uma rápida olhada em algumas ementas mostra que a Educação Especial é apresentada primeiramente como conceito e posteriormente como se apresenta nas políticas públicas. A análise da Educação Especial implica conhecer o processo histórico e as transformações ocorridas durante esse processo no que se refere às diferentes concepções sobre as deficiências.

Há referências ao processo de inclusão, porém a inclusão é um processo amplo e a Educação Especial é considerada como uma das categorias implicadas neste processo. As ementas demonstram que o assunto estudado na universidade discute os conceitos acerca dessa modalidade de educação, seguindo o disposto na Portaria nº 1793, assim como nas *Diretrizes Curriculares Nacionais*.

Compreender a história e seus conceitos é base para entender o lugar que ocupa a Educação Especial nas políticas públicas e educacionais. Conhecer para compreender e questionar a forma como se desenvolve esse processo, além de adquirir a noção de quem é o aluno com deficiência e principalmente que são “deficientes”, consiste o mínimo necessário para o professor que irá atuar com alunos com deficiências.

Através das políticas educacionais o governo indica, cada vez com maior ênfase, a matrícula de alunos com deficiência no ensino regular orientando mesmo que velada a

extinção das escolas especiais. Estas ações implicam num número crescente de alunos no ensino comum em que professores recebem alunos com deficiências sem nenhuma capacitação anterior. O documento do MEC, (2004) “*O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*”, expõe que:

O atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, de preferência nas escolas comuns da rede regular. Este é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com seus pares da mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo (MEC. 2004, p. 8).

No entanto é possível observar um processo ao contrário, pois a formação destes profissionais deveria contemplar conteúdos sobre alunos com deficiências ou que as capacitações fossem oferecidas antes que as políticas aumentassem a pressão sobre esse aspecto: a inclusão (obrigatória) de alunos com deficiências (graves ou não) no ensino comum.

A referência à Educação Especial nas políticas públicas é reflexo das alterações dos conceitos sobre deficiência e Educação Especial. A análise desse processo e do contexto em que a Educação Especial é mencionada permite ao futuro professor identificar como e por que a Educação Especial é hoje uma modalidade de educação, além de proporcionar o questionamento sobre como esse processo se manifesta e como as políticas públicas influenciam ou não nas práticas educacionais. A crítica é necessária para o desenvolvimento de novos conceitos; a contextualização e o embasamento teórico norteiam e orientam para que o futuro professor possa ter diferentes olhares para o mesmo objeto. Bianchetti (2000, p.9) menciona que é “preciso cultivar o olhar de estranhamento que nunca parte daquilo que está posto como natural e sempre buscar compreender as manifestações no seu processo de manifestar-se”.

A referência às licenciaturas diz respeito à educação superior, uma vez que a universidade tem como função social a contrapartida com a escola básica por meio dos cursos de formação docente. É possível observar nas diretrizes educacionais que a necessidade de formar o docente para atuar com os desafios da profissão de educador é cada vez mais exposta frente à inclusão de alunos com deficiências, pois para que o professor possa adaptar determinado conteúdo é necessário que o domine e o incorpore em seu fazer pedagógico.

Segundo Santos (2004) a universidade tem se afastado de um de seus princípios: seu compromisso com a escola pública que se dá também, por meio da formação docente. A importância reservada aos cursos de licenciatura deixa a desejar nas questões levantadas pela reforma universitária, uma vez que não existem nos programas até então propostos, referência específica a eles.

De 12 a 15 de maio de 2006 aconteceu a I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência *Acessibilidade: Você também tem compromisso*, promovido pelo CONADE³⁷. A finalidade da conferência foi oportunizar um amplo debate sobre as questões referentes à pessoa com deficiência visando a balizar as políticas públicas existentes e direcionar a futura *Política Nacional de inclusão da Pessoa com Deficiência*.

Lançando um olhar sobre os textos³⁸ produzidos neste seminário e trazendo-os para a universidade fica cada vez mais evidente o quanto ainda estamos longe de ver concretizadas a inclusão escolar e a social. Pensa-se numa inclusão para “todos”, porém para tanto não basta oferecer uma disciplina ou uma oficina em cursos de licenciatura, mas ampliar esta oferta para os demais cursos de graduação nas universidades. De que forma um engenheiro, um arquiteto, um enfermeiro, um nutricionista, um advogado, por exemplo, vai discutir projetos, leis, alimentação, saúde se na sua graduação não teve acesso a nenhuma informação a respeito das pessoas com deficiência?

Creio que este é um tema que deve ser revisto com urgência nas universidades se queremos continuar falando de inclusão. Inclusão não se refere apenas ao acesso a conteúdos, mas refere-se também e principalmente a acessibilidade, pois este é muitas vezes o maior impedimento para que as pessoas com deficiência possam estar inseridas na educação e no convívio social em nosso país.

É perceptível que diante das atuais perspectivas de inclusão o que a universidade oferece é o mínimo exigido por lei. Dessa forma, nos remete a pensar que a questão da

³⁷ CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. É o órgão responsável pelo acompanhamento das políticas referentes às pessoas com deficiência, têm a preocupação de estar, em primeiro lugar, a serviço da sociedade, estimulando e direcionando políticas que permitem a inserção das pessoas com deficiência como sujeito do seu próprio desenvolvimento e do país.

³⁸ Esses textos podem ser obtidos no site www.apaebrazil.org.br _ I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Subsídios para o conferencista – Caderno de Textos.

inclusão ainda se encontra em segundo plano, dando-se preferência à homogeneidade, ou seja, preparam-se os profissionais para um alunado no qual o sujeito com deficiência dificilmente terá seu espaço assegurado.

Não há como propor uma educação inclusiva, onde “literalmente” se jogue crianças com necessidades especiais nas salas de aula regulares, quando o professor não tem uma formação que lhe possibilite lidar com tais alunos, Para tanto, seria interessante estabelecer disciplinas nas pedagogias e nas diferentes licenciaturas que possibilitassem uma introdução ao ensino de alunos com necessidades especiais (BEYER, 2005, p.56).

Para um melhor entendimento sobre esta questão retrocedo um pouco na história fazendo uma pequena incursão no passado da formação de professores para a Educação Especial no Brasil para em seguida falar mais especificamente sobre os discursos que envolvem os saberes curriculares que constituem o currículo para a Educação Especial. Não pretendo neste capítulo fazer uma análise final, apenas iniciar um processo de olhar de um outro lugar e levantar algumas suspeitas sobre a formação de professores.

É possível verificar que os primeiros cursos para atuar com pessoas com deficiências eram em nível médio com uma carga horária que variava muito, uma vez que eram cursos intensivos que reuniam professores de vários estados. A história registra que tais cursos eram ministrados nos estabelecimentos federais e por organizações não governamentais merecendo especial menção o Instituto Pestalozzi, por este já realizar curso de férias para professores “excepcionais” desde 1951 (MAZZOTTA, 1992).

O primeiro curso regular de formação de professores para a Educação Especial aconteceu somente em 1955 no estado de São Paulo através de um decreto do governo do estado autorizando o funcionamento de um Curso de Especialização para cegos.

Os cursos daquela época formavam professores normalistas “especializados” e, segundo Mazzotta (1992), na parte diversificada desses cursos evidenciava-se a presença de duas tendências distintas: educacional e clínica ou médico-pedagógica. Ainda segundo Mazzotta (1992) a tendência educacional caracterizava os cursos de especialização para o ensino de deficientes visuais e deficientes auditivos.

A tendência médico-pedagógica caracterizava os cursos de especialização para deficientes físicos e mentais. Foi somente no final da década de 70 que surgiram no estado do Paraná os Cursos de Estudos Adicionais para formação de professores para a Educação Especial e que adentraram a década de 80 chegando praticamente até o ano de 2000.

A formação em nível médio em todo o Brasil foi elevada ao nível superior no final dos anos 60 e início dos anos 70 e tinha por princípio a maior especialização exigida para esta modalidade de educação escolar.

No Brasil, em 2001 a formação de professores para a Educação Especial apresentava o seguinte quadro:

1- Formação inicial em nível médio:

- Professores normalistas habilitados em Educação Especial para determinadas áreas específicas como Deficientes Auditivos (DA), Deficientes Visuais (DV), Deficientes Mentais (DM) e Deficientes Físicos (DF) nos cursos adicionais;
- Professores normalistas habilitados em Educação Especial através de cursos de “especialização” promovidos pelas secretarias de Estado de Educação e Institutos de Educação (INES 25 e IBC 26)

2- Formação Inicial em nível superior:

- Professores habilitados em Educação Especial para determinadas áreas: DM, DA, DV, DF, nos cursos de Pedagogia;
- Professores licenciados somente em Educação Especial;
- Professores especializados em cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado.

3- Formação continuada:

- Professores licenciados em qualquer área do conhecimento, “especializados” por meio de cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial, promovidos por Instituições de Ensino Superior ou por Secretarias de Educação;
- Professores (normalmente com formação em magistério de nível médio) capacitados por meio de cursos de atualização promovidos por Instituições de Ensino Superior, Institutos de Educação, Secretarias de Educação;

- Professores (com formação de nível médio ou superior) atuando com alunos especiais sem nenhum curso específico na área de Educação Especial.

Com a publicação da LDB 9.394/96 e a preocupação da referida lei sobre a política de inclusão escolar, as questões relativas à formação de professores se alteram. O inciso III do Art. 59 se refere a dois tipos de professores para a atuação com alunos que apresentam deficiências: professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento individualizado. Professores capacitados para viabilizar a integração/inclusão desses educandos em classes comuns.

No entanto a LDB não deixa clara nem a natureza nem o conteúdo dessas especializações, nem se o curso deve ser mais específico para uma área ou mais generalista. Quanto à formação dos professores o debate parte do princípio de que as ações a serem desenvolvidas nas classes ou disciplinas do ensino regular na atual perspectiva da política inclusiva requerem uma formação mais “geral” sobre a educação escolar de alunos com deficiências.

O documento “*Referenciais para Formação de Professores*” MEC (1999, p. 3) estabelece que:

O professor precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando de seu trabalho, pois só assim poderá oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento de seus alunos, atendendo às suas diferenças culturais, sociais e individuais (MEC, 1999, p.3).

A formação de professores tem sido objeto de discussões constantes tanto nas universidades como fora delas. O foco central da discussão tem se centrado na necessária qualidade que deve pautar a formação de professores, tendo em vista o importante papel político que a educação exerce.

Vejo que a formação do professor para educação inclusiva encontra-se em descompasso frente à atual perspectiva de educação para todos, escola inclusiva. Muito se tem falado e escrito nos cursos de formação, mas pouco tem sido colocado em prática, isto é, pouco se vê da questão nos currículos de cursos de formação.

As dificuldades encontradas pelos professores que iniciam sua profissão são muitas, a começar pela ausência de conteúdos básicos em sua formação enquanto estudantes de graduação, acrescida ainda da insípida problematização das questões relevantes para a atualidade.

Diante do acima mencionado penso que a construção de uma educação inclusiva envolve pelo menos dois tipos de formação: a de professores do ensino comum com vista a um mínimo de formação - uma vez que a expectativa é de inclusão das pessoas com deficiência – e a de professores especializados para trabalhar com pessoas que possuam diferentes deficiências, quer seja para o atendimento direto quer seja para o apoio a ser realizado aos professores da escola comum.

Há certo consenso entre os formuladores de políticas nacionais e entre profissionais da educação de que o desejável seria que os professores das primeiras séries do ensino fundamental tivessem formação em nível superior. Porém sabemos que ainda nos encontramos longe disso por fatores diversos que, neste momento, não trarei para a discussão por não ser este o objetivo principal de minha pesquisa. É um tema que envolve situação econômica e geográfica que certamente merece uma análise aprofundada a qual não me permite fazer neste momento em função do tempo que possuo para conclusão deste trabalho.

O art. 62 da LDB define que a formação para o ensino básico deve ser realizada através de licenciatura de graduação plena, porém permite que a formação de professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental seja oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

No documento *Roteiro e metas para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação* (BRASIL, MEC. INEP, 1997b, p.55) esta posição é reafirmada: “[...] não se pode descuidar da formação em nível médio, o qual será por muito tempo necessário em muitas regiões do País”.

Assim, à falta de condições sociais, o impedimento para a elevação da formação do professor das primeiras séries ao nível superior tem contribuído de forma significativa para o desprestígio dos professores das primeiras séries porque isso contribui para a indefinição de uma política nacional de formação docente, na medida em que não se toma posição mínima

sobre a docência responsável pela escolarização à qual tem acesso a maioria das crianças brasileiras.

No meu entender, pelas leituras feitas nas escutas das falas dos graduandos, ainda estamos longe de alcançar níveis qualitativos mínimos para a consecução de uma educação inclusiva tanto por parte dos órgãos governamentais como pelas instituições de formação, em especial as universidades.

As faculdades e Centros de Educação desde a sua criação na década de 30, deram muito pouca ênfase à formação docente centrando suas ações na formação do pedagogo ou dos especialistas em educação.

Outro fator que me intriga e me deixa um tanto atemorizada é a proliferação de instituições de ensino superior privadas, de duvidosa qualidade, que poderão se tornar a *nova licenciatura curta* que formará ou desinformará professores sob a ótica da economia de financiamento, de tempo e de qualidade. Melhora da qualidade do ensino x proliferação de formação duvidosa são contradições atuais.

Assim a escuta, a discussão, os textos dos alunos de graduação em pedagogia no ano de 2005 me levaram ao pressuposto de que imagens conflitantes socialmente idealizadas de professores têm uma influência marcante na sua auto-identificação. Nos textos produzidos pelos acadêmicos aparecem prioritariamente dois enfoques decorrentes de formações discursivas diferentes, mas não contraditórias.

Na visão dos acadêmicos o primeiro contém em sua memória uma imagem idealizada do fazer docente colocando nesse fazer a possibilidade de apresentar soluções para diferentes problemas sociais, uma vez que historicamente estipula-se para a educação a função de “salvadora da pátria”. Sob este prisma a docência representaria um lugar de prestígio social e, portanto um lugar de poder. O segundo comporta um enfoque de desvalorização do profissional da educação construído em razão de não verificarem as soluções esperadas dos professores para a questão da inclusão.

Este dizer de desprestígio se concretiza em uma série de procedimentos que (re)definem a posição social do professor, sendo que a função de professor é hoje muito

desvalorizada não só pelos baixos salários mas também pelo tratamento que o professor recebe, seja do poder público seja da sociedade em geral.

Sobre os saberes curriculares o olhar dos graduandos tem enunciado a não concordância com o currículo atual, uma vez que relatam com frequência em seus textos narrativos que não sabem trabalhar com crianças “estranhas”³⁹. Tão estranhas que a educação parece resistir em reconhecê-los como alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola.

Todas estas questões refletem visões de escola, cultura, ensino e aprendizagem que não dão conta dos desafios encontrados em uma sala de aula por diferentes grupos sociais e culturais e que estavam ausentes até agora. Tais questões nos mostram a redução do olhar pedagógico a práticas e métodos de ensino e não a uma reflexão que possibilite pensar a experiência e produzir conhecimentos sobre o que se olha.

Embora muitas tenham sido as conquistas, ainda não é possível afirmar que as práticas curriculares das escolas estejam abrangendo as minorias entre as quais se encontram as pessoas com deficiências nos cursos que formam os docentes.

Construir um currículo com base nas diferenças não é tarefa fácil requer do professor uma nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação e principalmente outras formas de olhar e de entender a diversidade e a diferença.

Tendo presente os referenciais orientadores dos programas de ensino das universidades as licenciaturas, constituem um espaço singular para a formação de profissionais inseridos no seu tempo/espaço histórico-cultural e com ele comprometidos. Estes sujeitos simultaneamente estarão se qualificando para intervir de forma significativa no processo de formação de outros profissionais. Assim as licenciaturas assumem como diferencial em relação aos outros cursos de graduação um caráter de dupla formação; a

³⁹ Referem-se aos alunos com necessidades educativas especiais, ou seja, pessoas com alguma deficiência.

formação pessoal/profissional do próprio graduando e a concomitante instrumentalização deste para a formação básica de seus futuros alunos.

Os saberes utilizados pelos professores em seu trabalho pedagógico provém, como afirma Tardif (2001), de diferentes fontes, pois o professor utiliza seu conhecimento pessoal e escolar anterior, os conhecimentos adquiridos na universidade e nas experiências vividas. Acostumados a receber orientações sobre o que fazer e como proceder os professores precisam ser convidados a se exercitarem como sujeitos ativos, criativos e produtores de conhecimento.

A solução apresentada frente à ausência de relação entre os saberes docentes e os conhecimentos acadêmicos, segundo Tardif (2001), está em romper com as barreiras que cercam os laboratórios, os gabinetes, as salas de aula das universidades e os livros, rumo aos lugares de ação docente com a finalidade de perceber como estes profissionais pensam o que falam, como realizam o trabalho em sala de aula, como programas escolares são efetivados, sua interação com alunos, pais e colegas. Desta maneira o estudo do ensino ou das formas de ensinar deveria surgir das construções dos saberes docentes, a fim de proporcionar reflexões sobre as práticas dos próprios professores por meio de seus trabalhos cotidianos.

A formação acadêmica vem se configurando durante muito tempo a partir de uma lógica disciplinar e departamental (especialização dos docentes formadores), obstaculizando suas práticas. Embora os cursos da Unochapecó estejam organizados por colegiados ainda é claro que a comunicação entre as disciplinas é restrita.

Os estudos sobre currículo têm indicado a necessidade de se repensar a formação dos professores no sentido de possibilitar-lhes maior contato com os subsídios que movimentam o debate curricular atual. Entende-se que os professores não apenas aplicam, mas reinterpretam as diretrizes curriculares que lhes são apresentadas a partir de suas próprias leituras de mundo e que, por isso, precisam refletir sobre sua prática de forma a desenvolverem consistentemente tanto o ensino como a si mesmos como profissionais.

Quando buscamos a oferta de uma escola que respeite as diferenças a preocupação com a prática docente se acentua, uma vez que o preconceito e a segregação ocorrem, na maioria das vezes, de maneira sutil no cotidiano escolar. Trabalhar com as diferenças exige

conhecimento e vigilância permanente de nós professores, sobre nós mesmos, pois temos que estar atentos às verdades criadas e que foram naturalizadas no nosso dia-a-dia como professores que trabalhamos com distintos sujeitos oriundos de espaços e de configurações culturais distintas.

As relações de poder que imperam nos sistemas educacionais impõem tarefas, conteúdos escolares, medidas de eficiência e um controle sobre o tempo, no qual não interessa a qualidade, mas que todos sigam as mesmas regras ditadas pelos órgãos controladores, ou seja, as instâncias que ditam as normas. Segundo Tardif (2001), o ensino tem sido historicamente regido por modelos de gestão oriundos do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas.

Ela trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo para reproduzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas, fixadas por leis e regulamentos. Ela estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos “conteúdos da aprendizagem”, mas também a suas formas e modos: atitudes e posturas corporais, modos de se exprimir, de sentar-se, etc. Dentro da escola o trabalho escolar – conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive pelos alunos – padronizado, dividido, planejado e controlado (TARDIF, 2005 p. 24).

Recentes pesquisas no âmbito das teorias educacionais voltadas para a análise da cultura da escola, suas práticas, seus rituais revelam uma preocupação muito grande com a prática docente. Tardif (2005) e outros teóricos consideram o saber docente um saber plural que provém de três fontes: saberes disciplinares que correspondem aos diversos campos de conhecimento, saberes curriculares à transformação do saber disciplinar em programas e sua aplicação e saberes profissionais transmitidos pelas instituições formadoras de professores. Estes dizem respeito à prática docente e às doutrinas pedagógicas e aqueles da experiência que se fundamenta no trabalho do dia-a-dia e no conhecimento do meio de atuação.

O que chama atenção na pesquisa destes autores são os resultados que indicam que os professores não vêem os saberes disciplinares e curriculares como problema e sim aqueles relacionados à sua formação profissional e que constituem a base teórica da prática docente e das teorias educacionais.

Trago para o texto alguns excertos da escrita de quatro professores em formação do curso de pedagogia, o que dizem a respeito de sua formação para tentar entender o olhar que os mesmos possuem a esse respeito.

Professora A: Não me sinto preparada, pois entendo que o profissional deve estar realmente preparado para caminhar ao lado de uma pessoa que precisa de uma educação mais preparada. Também porque acredito que as instituições em que vivenciamos não são adequadas para um bom trabalho acerca de pessoas com deficiências, não sabem o que trabalhar e como trabalhar.

Professora B: A gente tem poucas informações na Universidade, aprendemos somente o básico. Assuntos sobre Educação Especial deveriam ser aprofundados. O assunto sobre Educação Especial é pouco debatido, uma realidade pouco vivenciada por pessoas que dirigem até o curso superior.

Professora C: Não me sinto preparada, precisaria saber mais sobre o assunto. A gente só tem teoria e nada de prática. A grande maioria não teve nenhum contato com pessoas com deficiência.

Professora D: Temos medo de receber pessoas com deficiência em sala de aula por não termos uma formação adequada que possa estar contribuindo. Não me sinto preparada, mas tenho algumas orientações que poderão contribuir nesses momentos.

Estes fragmentos de textos trazem uma imagem da fragilidade destes profissionais em sua formação, de habilitação para o desempenho da prática pedagógica. Os discursos repetem a referência às dificuldades com a prática, assim como a falta de experiência, como decorrentes de uma formação frágil na qual as teorias aprendidas não fornecem subsídios para o desempenho profissional.

Ao dizer, “*não me sinto preparada, pois entendo que o profissional deve estar realmente preparado*”, o professor assume uma postura de negação. Transparece, embora não seja dito, “*não se considerar*” bom professor, mas ter o desejo de ser “*bom professor*”.

Mas o que é ser bom professor? O que é estar preparado? Observemos em seguida, a fala do professor “*acredito que as instituições em que vivenciamos não são adequadas para um bom trabalho... não sabem o que trabalhar e como trabalhar*”. Quem não sabe? Está instituído no imaginário social da Modernidade que o professor é aquele que sabe tudo, que detém o saber; formado para saber tudo é incitado à busca da verdade.

O saber do professor é um saber plural que provém da formação profissional, dos conteúdos disciplinares, dos currículos e da própria experiência. O professor estabelece relações diferentes com esses saberes.

Educar no fundo, é uma prática impossível, pois ninguém consegue a rigor educar ninguém se o desejo de quem educa não é o de educar-se. É uma prática muito delicada porque envolve a formação de outros sujeitos. Não há uma receita para se construir um bom professor. Nós nos tornamos professores em circunstâncias nas quais se cruzam diferentes tipos de saberes e de propostas educativas que nos constituem, portanto o ofício do professor apresenta o estatuto de uma prática intelectual que articula simultaneamente vários saberes. A sua capacidade reside no seu exercício de investir nesses saberes, integrá-los e mobilizá-los na sua prática de forma adequada.

O professor como um profissional não pode anular a sua compreensão ampla da sociedade, das instituições, das relações de poder e se tornar incapaz de situar sua profissão no contexto geral de uma sociedade como a brasileira. É esta compreensão que permitirá ao professor perceber que não basta afirmar em termos de pesquisa e de discurso a sua profissionalidade se não ocorrer conjuntamente a luta pela mudança nas condições de trabalho, pela melhoria do salário, por uma carreira mais compensatória e atraente. Pouco contribui a proliferação de narrativas sobre a profissionalização do professor se forem mantidas as condições atuais de proletarização do magistério.

Parece-me que a nossa função, o nosso papel como profissionais da educação é buscar conhecer as raízes do que enfrentamos no presente. De buscar, alicerçados no conhecimento da história, produzir questões que nos desestabilizem e nos convidem a viver adotando uma posição inquieta e militante por outras formas de pensar e de fazer educação e inclusão/integração.

Somada à questão do território da formação penso ser necessário explorar a compreensão dos múltiplos espaços de formação, caracterizando as origens dos diferentes saberes necessários a profissão docente. Refletindo sobre a organização dos saberes é necessário fazer uma leitura processual. Os saberes não são imóveis e estáticos, nem foram produzidos ao mesmo tempo em um mesmo território e a partir das mesmas circunstâncias.

Eles se imbricam à medida que se (des)constroem. Estão sempre submetidos a novas interferências políticas, sociais e profissionais.

Na sala de aula, onde o currículo⁴⁰ se materializa no detalhe, o professor possui autonomia para enfatizar alguns, discutindo e ou ensinando, em detrimento de outros. Essa prática está essencialmente vinculada aos saberes da experiência⁴¹ e segundo os professores pouco tem relação com os saberes de formação.

Segundo Moreira (2003, p.54), “Currículo é o próprio coração da escola”. Porque pensarmos em mudança de currículo. A escola ampliou os sujeitos com os quais trabalha e hoje há uma enorme dificuldade em lidarmos com as crianças que aí estão.

Essa questão elencada acima se agrava no momento em que os professores recém formados que estão entrando nas escolas despreparados para trabalharem com as dificuldades cotidianas, se apresentam diante dos alunos desprovidos de conhecimentos e de bagagens que podem autorizá-los a tomarem caminhos diferentes dos que já conhecemos. Os professores em formação e que estão em fim de curso declaram-se incapazes de entrar na escola e de trabalhar com situações de inclusão. Quando questionados dizem que antes que a inclusão aconteça precisamos trazer para a graduação maior aprofundamento sobre o assunto para que os professores possam construir currículos adaptados às especificidades de cada sujeito.

4.1 ADAPTAÇÃO OU OUTRA CONSTRUÇÃO CURRICULAR?

A escola sempre foi alvo de questionamentos e de conflitos porque expõe a diversidade e o compartilhamento de interesses, contradições, valores, expectativas, direitos, identidades. Os profissionais que nela atuam também ficam expostos, pois imprimem o modo de agir, as escolhas, as decisões e a organização dos tempos e dos espaços.

Durante muito tempo e ainda hoje a escola foi concebida e é concebida como instrumento funcional de formação de ordem social e nesse contexto consolida mecanismos de seletividade e de exclusão.

⁴⁰ Entende-se por currículo uma seleção cultural de saberes socialmente construídos e uma arena de lutas e de produção de saberes.

⁴¹ Saberes da experiência é usado por Tardif (2005) para diferenciar dos saberes produzidos na formação acadêmica.

Problematizar os discursos operando nos textos narrativos dos acadêmicos dos cursos de licenciatura sobre a inclusão escolar e sua formação é colocar sob suspeita as verdades enunciadas pelos mesmos.

Olhando para as falas dos acadêmicos vejo que é necessário olhar quais as relações de poderes e que saberes ganham condições de enunciados. Meu objetivo não é interpretar os enunciados, mas sim compreender os significados que os textos atestam.

Hoje nos cursos de licenciatura é muito pouco trabalhada essa questão. Geralmente temos apenas uma disciplina de uma semana sobre o assunto. Conclusão, quando chegarmos numa sala de aula e nos depararmos com este desafio, não saberemos o que fazer, por consequência, a inclusão não acontecerá.

Nossa formação é para ser professor de Ensino Fundamental e Médio, Tivemos um seminário de Educação Especial. Acredito que precisamos ter mais informações para trabalhar com este tema que é de grande importância. A formação de nossos professores é pra cada área de sua especificidade.

Partindo da realidade de que todas as licenciaturas, querendo ou não, habilitam a formar professores e diante disto, na mesma universidade verifica-se que a idéia de educação inclusiva, é mais trabalhada, na área de pedagogia, e relacionando ao nosso curso, que não foge de ser uma profissão que habilita a ser professor, verifica-se que é uma questão a se construir, principalmente na área das exatas.

Podemos perceber uma crítica dos acadêmicos quanto à carga horária oferecida que contemple a educação inclusiva. Dizem que as licenciaturas, principalmente as exatas, são disciplinas de gavetas, ou seja, específicas para cada área o que segundo eles irá influenciar na sua prática futura em sala de aula.

Licenciatura exata é um dos conceitos mais combatidos na atualidade, pois significa que algumas áreas são mais verdadeiras por sua exatidão. Moreira (1993, p. 50) diz que: “chega-se mesmo a dizer que as tradicionalmente chamadas ciências exatas são hoje cada vez menos exatas”, por que na ciência pós-moderna, não se considera mais a verdade como inquestionável, permanente. Os sinais para o futuro são incertos, suas previsões são inexatas,

o que envolve certa margem de incerteza. A verdade é vista como uma intenção, um limite, um feixe de aproximações sucessivas que constituem um processo continuado de construção.

O processo educativo, segundo a realidade em que os sujeitos se inserem de acordo com as novas configurações assumidas, repercute na estrutura curricular dos cursos de licenciatura a partir da proposta apresentada referente à inclusão de pessoas com deficiência no sistema comum de ensino.

Segundo Costa (2003, p. 59), “a escola ainda é o reino das disciplinas, dos saberes cristalizados, consagrados, que parecem responder às demandas de um outro mundo”, porém continuam lá, intocadas no currículo.

Veiga-neto (1996) em sua tese de doutorado fala sobre a participação das disciplinas na fabricação do sujeito moderno e onde ele toma os dois eixos da disciplinaridade - o corporal e o cognitivo. Uma disciplinaridade que se exerce pela ordenação dos tempos, espaços e saberes, tanto como constrangimento físico como pelo controle e delimitação dos discursos.

Nos enunciados, os professores ao falarem da inclusão deixam evidente o seu despreparo. Seus medos e seus preconceitos nos mostram o quanto ainda é preciso caminhar para que possa existir uma escola para todos, se é que isso é possível.

A exigência universal de pluralidade ou a chamada discriminação positiva que consiste em dar legalmente um tratamento preferencial a favor dos grupos humanos que são vítimas de injustiças (negros, mulheres, deficientes e outros) vem assumindo, paulatinamente, o caráter de fetichização da diferença. Tal perspectiva se assenta na idéia de que para reparar uma desigualdade convém valorizar a diferença.

É nessa perspectiva que o discurso em defesa do pluralismo vem fazendo parte dos documentos das agências da ONU e sendo incluído nas atuais políticas de currículos nacionais em diversos países. A partir de um pressuposto pluricultural procura-se passar para educadores bem como para a opinião pública a idéia de que a escola está aberta para atender a todos. Que o convívio social com as diferenças levará à formação de indivíduos mais tolerantes e atentos à diversidade, seja ela cultural, social, de pessoas com deficiência. Adota-

se, sobretudo, o discurso de que todos são iguais, ou melhor, todos são especiais, todos merecem atenção e ensino diferenciado.

Neste início de século em países como o Brasil, os EUA, a Espanha, entre outros, verifica-se um movimento de fechamento das escolas especiais identificadas como espaços “segregadores”. Argumento que a segregação não é um dado essencializado, mas sim fruto de uma construção social e histórica da deficiência. Neste prisma, discursos “igualitários”, “solidários” e “tolerantes” para com os “deficientes” não estariam refletindo acerca do próprio binômio normalidade/deficiência, nem tampouco discutindo acerca do próprio fundamento epistemológico que norteia as ações que visam “adaptar” os currículos e assim, incluir” a todos.

Partindo desta perspectiva, tenho como objetivo traçar três ordens de consideração acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de alunos com deficiência que permeiam o documento. Ao ocupar o espaço deste trabalho com reflexões sobre as representações históricas acerca da normalidade/deficiência, argumento que tais visões ainda constroem, mesmo que de maneira velada, as noções capacitacionistas presentes até hoje no discurso da Educação chamada de Especial e mesmo na chamada Escola Inclusiva. A perspectiva da deficiência como construção criada e recriada nos espaços institucionais como a religião, a ciência e a escola pode nos dar subsídios para refletir sobre o que é normal ou anormal e vislumbrar como essas representações permanecem arraigadas até hoje nas propostas educacionais que se dizem igualitárias e inclusivas.

Focalizando um pouco os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e analisando a própria concepção de “adaptação curricular” argumento a necessidade de que se alterem não apenas os conteúdos e que se diversifiquem metodologias ou tecnologias do ensino mas que se vislumbre - se estamos falando de pluralidade de saberes a serem contemplados pelo currículo - a necessidade de mudança do próprio estatuto epistemológico em que se baseia a seleção e organização do conhecimento que é veiculado em nossas escolas “inclusivas”. Aponto também para o risco que tais “adaptações” correm com a possibilidade de banalizar e descontextualizar o conhecimento.

A noção de currículo engendrada pelo PCN (SILVA, 1997, p.21-40) diz que as adaptações parecem negligenciar o fato de que a escola, ainda que seja um conhecido

instrumento de divulgação, de um saber universalmente aceito é sobretudo um espaço em que se desenvolve um conhecimento próprio, muitas vezes em consonância com a construção de distintos segmentos identitários e que o currículo escolar é, sobretudo, uma arena de conflitos em que se estabelecem relações de poder e hierarquia.

É certo que as discussões sobre o currículo e os diferentes significados do conceito sejam eles articulados à sua dimensão técnica (como ensinar) ou à sua dimensão crítica (o que ensinar), assim como a distância entre o currículo formal (prescrito) e o currículo em ação (praticado), vem sendo objeto de inúmeras pesquisas. Por outro lado, a relação entre o currículo e o conhecimento escolar trama a estreita vinculação entre escola e cultura trazendo à tona questionamentos de ordem epistemológica acerca do conhecimento e sua seleção.

Para Lopes (1997, p.2) “o conhecimento escolar é um conhecimento selecionado a partir de uma cultura social mais ampla, associado diretamente ao que se entende como conhecimento socialmente válido e legítimo”. Ainda segundo a mesma autora (p.44), “ampliando a análise dos PCN, sugerimos que nas adaptações a prioridade concentra-se na importância das disciplinas para que os alunos dominem o saber socialmente acumulado pela sociedade”.

No caso das adaptações temos uma boa representação tanto dos processos que instituem uma seleção natural dos saberes tidos como referência como da transposição didática, ainda que ocultados sob a égide da exigência universal da pluralidade, como se os saberes não tivessem uma história.

Subjacentes ao embate teórico e político encontram-se diferentes representações de sujeito, de conhecimento, de educação. A caracterização da pessoa “deficiente” como incompleta, aquela que precisa se adaptar a um conhecimento previamente selecionado, impulsiona ações educativas com vistas à reabilitação. A busca da inclusão é na verdade a busca da homogeneização. Ressalto que sob essa ótica, mais uma vez o discurso da normalização supera e invade o espaço pedagógico.

Acredito que as bases epistemológicas que fundamentam a proposta da Escola Inclusiva e mesmo o discurso subjacente às adaptações curriculares para os alunos com deficiência remontam às mesmas que originaram e que organizam até hoje a lógica das

Escolas Especiais, na medida em que permanecem inalteradas as visões acerca da normalidade/deficiência.

Como diz Lopes:

[...] sem a pretensão de tomar um viés salvacionista, o currículo pode estar sendo visto como um espaço construído cotidianamente por aqueles que, de muitas formas, estão presentes na escola. Um currículo para as diferenças não pode ser pensado com data de início e de término de um processo decretado de reformulação. Também não pode ser pensado como um simples processo adaptativo. [...] precisamos ser partícipes de processos permanentes de lutas e de *construção* curricular. Um currículo construído com as diferenças jamais será passível de adaptação, pois uma adaptação pressupõe manter uma estrutura que hoje está alicerçada em bases epistemológicas excludentes. Tais bases não comportam os movimentos e as lutas que estão sendo travadas por alguns grupos que possuem uma visão de escola como espaço de construção política das diferenças (LOPES 2005, p.34-35).

Compartilho com pensamento de LOPES. Um currículo que abarque as diferenças não pode ser construído de uma hora para outra nem com data de início e fim. Tenho o entendimento de que a arte de ensinar é processo e esse processo precisa ser esculpido com saber que vai muito além da simples leitura sobre as condições de vida dos alunos.

Daí a importância do saber sobre como as pessoas com deficiência aprendem, sobre o que entendemos como conhecimento e também como ocorrem os processos de aprendizagem. Neste sentido é fundamental que o professor tenha conhecimentos, isto é, que esteja preparado para desencadear uma educação de “sucesso”, de “qualidade”, “de inclusão”, a qual não pode ser vista como um lugar de chegada, nem como redentora, mas de espaços permanentes de estudos, pesquisas, discussões, de conhecimentos que nos possibilitem olhar e significar as nossas ações e os sujeitos de outras formas.

Todos sabemos que a inclusão é fundamental em qualquer área, mas é na escola que ela deve, primeiramente ser trabalhada. As escolas da nossa realidade estão estruturadas para trabalhar esta questão, porém, não estão adaptadas a isso. É necessário com que, ao princípio, os professores estejam cientes e preparados para trabalhar esta questão. Sabemos que em nossas universidades, fontes que formam estes professores, existe uma grande falha com relação a este tema.

Os acadêmicos dizem saber que a inclusão é fundamental, porém sentem-se confusos. Fica claro na leitura dos textos narrativos e neste excerto que a idéia de inclusão ainda é distante da realidade para a maioria dos acadêmicos. A idéia do modelo, de estar preparado é

apontada como aquela capaz de solucionar o problema que está aí e para o qual não se sentem seguros para atuar.

O espaço físico adaptado não é condição para se pensar a inclusão de pessoas com deficiência na escola comum. Estar incluído fisicamente não significa estar integrado nas relações que nela se estabelecem. Dar o acesso à escola é muito fácil o difícil é permanecer nela com os atuais currículos existentes e nas adaptações que freqüentemente são elencadas como meio de inclusão.

Quem adapta não constrói um currículo pensado para aquele que chegou por último, pois se considerasse a possibilidade deste que entra ficar na escola teria que construir outro currículo – um currículo pensado desde o início para todos que estão e que entram na escola. Currículo é algo vivo e que cria identidades em quem por ele passa. Ao informar sobre os sujeitos e ao comparar sujeitos inventa espaços e posições para todos. Posições estas carregadas de sentidos e representações que operam na constituição da visão que cada sujeito tem de si a partir do outro.

Se um currículo é construído por alguns ele traz as marcas desses alguns, portanto são estas as medidas para todos e para o tamanho da exclusão na escola.

Concluo este capítulo dizendo que adaptações não bastam. É preciso pensar na construção de um novo currículo não só como algo estruturado, mas construído a partir de um campo tensionado, em que todos que dele fazem parte possam dizer de onde falam e o que esperam da escola.

CAPÍTULO V

SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOTAS PARA AMPLIAR O DEBATE

É um momento de chegada, mas não o momento final de uma trajetória marcada por inúmeras dificuldades, tanto pessoais como no campo de produção de conhecimentos que esta pesquisa envolveu durante os dois anos do mestrado.

A dificuldade inicial em transitar numa perspectiva foucaultiana, suspeitar das minhas certezas, (des)construir o construído foram desorganizando minha vida pessoal e intelectual de tal forma que em determinados momentos me perguntava: será que suportarei a chegada do final do mestrado? Ou o contrário: no final do mestrado estarei mais atenta, mais observadora e quem sabe com vontade de prosseguir as investigações em um doutorado?

Partindo de Michel Foucault e de estudos pós-estruturalistas busquei nos enunciados e nos discursos que circulam nos textos narrativos produzidos pelos acadêmicos dos cursos de licenciaturas como estes narram a inclusão escolar e a própria formação de professores para trabalhar na escola dita inclusiva. Partindo deste eixo orientador lancei-me na produção de dados para a pesquisa sempre atenta ao universo conceitual que me permitia entender e ler alguns enunciados sobre a inclusão escolar. Como conceito chave e que me permitiu entrar no material de pesquisa assumi a noção de discurso a partir de uma abordagem foucaultiana. Procurei utilizar o conceito como uma ferramenta, ou melhor, percebi que saberes circulavam por entre as falas dos acadêmicos determinando posições sociais e escolares bem como determinando reações e olhares dos graduandos sobre aqueles possíveis alunos desconhecidos e que estão sendo incluídos na escola. A ferramenta do discurso se sobressaía nas narrativas exigindo de mim clareza na forma de vê-lo e de conceituá-lo.

O discurso se dá num conjunto de enunciados em dispersão, isto é, é formado por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade. “Um discurso é um conjunto de enunciados que têm seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1998, p.135). Orientada por tal entendimento comecei a buscar em meus materiais enunciados que me permitissem, a partir de sua recorrência, fazer aproximações e articulações ao ponto de afirmar, mesmo provisoriamente, algumas amarrações de sentidos sobre o que eu buscava e que denominei no trabalho de unidades de sentido.

Posso dizer que os conceitos foucaultianos encontram-se colados a outros conceitos em conexões que exigem um aprofundar arqueológico. Assim, para melhor explicitar os muitos discursos em enredamento na produção do olhar dos acadêmicos sobre a inclusão escolar é preciso definir um outro conceito caro para quem trabalha neste referencial: o enunciado. A tarefa de definir enunciado é para Foucault, pelo menos inicialmente, a de definir no que ele consiste. Sempre surge a presença da relação entre enunciados e frases. O enunciado não é um átomo do discurso (FOUCAULT, 1998), e sim a meu ver a relação atômica proposital. Também, por ser ele uma função que torna aparentes os conceitos, o enunciado não pode ser entendido como uma unidade; assim como o átomo não pode ser entendido apenas como partícula.

O sujeito do enunciado é uma função determinada [...] uma função vazia [...] em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos (FOUCAULT, 1998, p.107).

A relação sujeito e enunciado é evidenciada quando Foucault diz que frases e/ou signos podem ser ditos enunciados porque definiram um lugar para o sujeito. Sem sujeito não existe enunciado e o sujeito só existe no interior do enunciado, pois é ele que transforma frases, expressões, enfim, a linguagem em um enunciado/em algo que faz sentido para quem entra em contato.

O que apresento nos três textos que compõem a análise de minha pesquisa são conjuntos de enunciados que, ao estarem agindo sobre os sujeitos estão determinando também o olhar desses para a inclusão escolar das pessoas com deficiência na escola. Os enunciados presentes e agrupados possibilitaram ver não só o pensar dos acadêmicos, mas o tom que

carrega o currículo dos cursos de formação de professores, mais especificamente no que se refere ao atendimento de questões relativas as diferenças na escola.

Para fazer estas reflexões usei fragmentos de enunciados que trarei em alguns momentos (escritos em itálico e emoldurados para melhor visualização do leitor) os quais se mostraram mais significativos para responder, mesmo que provisoriamente,⁴² as questões por mim levantadas. Isso não quer dizer que os demais enunciados não sejam importantes e não mereçam análises. Porém, após leituras e releituras tentei agrupar o que mais se evidenciou em três grupos e sobre os quais tento trazer algumas reflexões no sentido de sinalizar respostas às minhas questões de pesquisa lançadas no primeiro capítulo desta dissertação.

- Eu e os Outros

- A inclusão dos anormais no mundo dos humanos: e os normais onde estão?

- A Universidade não prepara para a inclusão. Quem está preparando, então?

5.1 EU E OS OUTROS

A Palavra tem o poder de montar e desmontar realidades. Por isso é perigosa. Tudo é perigoso segundo Foucault

Minha opinião é de que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. (FOUCAULT, 1996, p. 256).

Larrosa em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” diz que as palavras criam realidades, são mecanismos potentes de subjetivação, tem força. São lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras e é neste sentido que entendo a palavra, como algo que tem o poder de desmontar realidades, de criar tensões, de silenciar, de controlar.

Heráclito, um dos pais da filosofia, muitos anos antes de Cristo afirmava que o “logos”, a palavra era o princípio vital de tudo o que existia. O significado do “logos” é palavra, discurso, no sentido de proposição, medida e relação, que constituem a correta

⁴² Refiro-me ao termo *provisoriamente*, entendendo que, a cada dia novas questões, novos questionamentos, novas interpretações vão surgindo nesta temática, ampliando, desta forma, os debates em torno do tema pesquisado.

compreensão da lei universal que governa o mundo. A palavra “logos” tem um sentido mítico. É pela palavra que se transmite e se aprende o sentido das coisas. Isso faz a gente pensar sobre a maneira como a palavra é usada na sociedade e na escola.

Para Foucault (1996) as massas têm o poder embora não o saibam que o têm. Ele começa seu trabalho dizendo que vai tomar a palavra. Numa palavra já existente, sua palavra se enxerta complementando-a. Essa palavra, por sua vez, ao ser pronunciada faz eco a muitas outras palavras ditas e não ditas, bem-ditas e mal-ditas.

Há palavras que marcam o nosso dia a dia. Também há expressões faciais de pessoas ou artistas. É como se fosse um processo intuitivo que nos diz que alguma coisa deve estar aí. Certa vez escutei uma conversa entre dois senhores. Filosofavam sobre o mundo, as mudanças, as crises, as guerras, as destruições, enfim, indignados com o que viam e ouviam. Uma das frases ditas por um deles me chamou atenção e tem me acompanhado desde então. Disse o senhor: *Esse mundo tá doido, parece que não fazemos mais parte dele, acho que os extraterrestres somos nós.*

Olhando para as narrativas dos acadêmicos, (*pois nós fazemos parte deste mundo*) lembrei deste comentário e percebi que se encaixava no que os acadêmicos relatam. Parece que o questionamento se repete, embora com outras palavras, em outro lugar e em outro tempo.

Pensando no significado disso lembrei alguém genial chamado Erwing Goffman, um estudioso americano que desenvolveu teses sobre anti-psiquiatria numa época em que as pessoas apontadas como loucas eram tratadas como feras perigosas e enjauladas e separadas dos *normais*.

Goffman, então, dá um jeito de empregar-se num hospício e ficar por ali estudando o comportamento dos pacientes, dos empregados, da direção, do público e conclui que os *loucos* agem absolutamente da mesma forma que os *normais*: gostam de fazer sexo, de amar, de ganhar dinheiro, de fumar cigarros, de assistir a filmes. Esta pesquisa rendeu um livro maravilhoso denominado *Manicômios, prisões e conventos*⁴³. Mas antes dessa obra li um outro clássico que me foi recomendado pela minha orientadora, intitulado *Estigma: notas*

⁴³ GOFFMAN, Erwing. *Manicômios, prisões e conventos*. 6ª ed. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1999.

sobre a manipulação da identidade deteriorada. O que ele aponta? Fundamentalmente as condições estruturais dos estigmas, o conceito e as raízes históricas dos preconceitos. Retornarei a este autor num outro momento para falar sobre os preconceitos que ainda teimam em nos acompanhar e que aparecem constantemente na investigação deste trabalho.

Optei em trazer alguns⁴⁴ enunciados no início de cada subtítulo por entender que quando o leitor iniciar a leitura já poderá formular sua própria análise pois, como já disse anteriormente minha intenção não é esgotar o assunto, mas levantar novos questionamentos, novas suspeitas, novas incertezas.

Espero que a sociedade consiga incluir-se nesse processo e que a Universidade invista mais nessas disciplinas, pois nós fazemos parte deste mundo, e não são os portadores de necessidades especiais que devem ser incluídos, mas sim, nós que devemos nos incluir nesse novo mundo.

Deve ser analisado realmente quem deve ser incluído, o deficiente somente, ou o flagelado, o que não tem acesso ao conhecimento científico, e deve ser analisado também até quando se deve incluir.

A educação é destinada a todos. A formação dos professores deve ser muito bem orientada nesse sentido. Sem qualquer discriminação, levando os alunos a exercitarem a vontade para não aceitar a exclusão.

Nossas semanas acadêmicas são somente em torno do nosso curso, ou seja, matérias específicas e deixam de lado uma real situação que vamos enfrentar, pois nas escolas encontramos alunos com diferentes deficiências e não sabemos como agir.

Nós tivemos somente uma disciplina de Educação Especial. Com certeza, não tenho condições de trabalhar com essas pessoas, a comunicar, ensinar; entretanto, a Universidade nos ensinou a ter respeito a essas pessoas.

A inclusão na minha opinião é uma utopia, porque os professores não estão preparados para enfrentar tais situações; para deixar de ser um sonho a formação de professores deveria ser melhor trabalhada, tanto na graduação como também após esse período para que o professor não se acomode.

⁴⁴ Alguns significa que os enunciados se repetem o que mostra a possibilidade de estarem constituindo verdades passíveis de serem questionadas. Selecionei alguns mais significativos que em minha opinião é representativo daquilo a que me propus mostrar e discutir.

Deve ser analisado realmente quem deve ser incluído, o deficiente somente ou o flagelado, o que não tem acesso ao conhecimento científico e deve ser analisado também até quando se deve incluir. O que isto traz para nós, o que significa? Dizer alguma coisa de como começou a discriminação é refletir sobre: Como começou a desigualdade racial? A separação entre ricos e pobres: onde buscar as respostas? E sobre as pessoas com deficiência? Sobre os gordos e magros? Sobre os mendigos ou vagabundos? Certa vez um padre me disse que não admitia que certas pessoas não trabalhassem, não quisessem trabalhar. O trabalho dignifica o homem, dizia ele. Perguntei-lhe então: Como o Senhor veria Jesus nos tempos de hoje, andando pelas ruas pregando o evangelho? Qual era ou seria a ocupação profissional dele? Andar nas ruas.

O que quero dizer com estas lembranças: quero trazer o leitor para uma profunda reflexão sobre o que pensamos, falamos e sobre como agimos quando nos deparamos com pessoas com deficiências, com mendigos, com gays, enfim com todos aqueles que excluimos de uma ou de outra maneira.

A recorrência *com essas pessoas; sem qualquer discriminação; alunos exercitarem a não exclusão*, entre outras citações com a mesma conotação que apareceram constantemente nos textos produzidos pelos acadêmicos dos cursos de licenciatura..

Retorno novamente a Goffman (1988). As pessoas são tratadas como estranhos, parece que falta alguma coisa para um mendigo ser um humano, por exemplo. Ser mendigo é ouvir o apito do trem. É ter o pé na estrada. É fazer a refeição numa lata de feijão. As pessoas acreditam que falta alguma coisa para o mendigo ser um sujeito por inteiro, assim como falta alguma coisa às pessoas com deficiência para serem consideradas um sujeito por inteiro. As soluções apresentadas são normalmente assistenciais, como se eles fossem menos gente.

Qual é o discurso que ouvimos? Eu vou ajudar os favelados. Eu vou resolver a questão da prostituição infantil. Eu vou resolver o problema das pessoas com deficiência oferecendo quase sempre sub-empregos ou, então, empregos por caridade. Sim “Eu”, porque o “outro” não existe nesse discurso. O outro é um *estranho*. Um *outro* que não poderia ser *eu* mesmo porque *eu* não consigo me ver no *outro*, daí criamos um *eu* absoluto e um *outro* distante.

Atualmente o conceito de estigma parece ser bem claro ao apresentar um aspecto objetivo como características de uma raça ou do sexo feminino ou de atos e comportamentos religiosos ou de visível pobreza, mas também consiste em valoração subjetiva: ‘se é pobre é ruim’, ‘se é deficiente físico’ não pode trabalhar tão bem quanto o ‘normal’, etc.

Para deixar de ser um sonho a formação de professores deveria ser melhor trabalhada na graduação. Numa conversa entre Foucault e Deleuze (1979) sobre os intelectuais e o poder é possível perceber que a escola é um sistema montado para desmontar consciências. Com isso é possível questionar os que condenam a tecnologia na educação e defendem a educação tradicional. Ao que parece ela também tem suas falhas no desempenho da missão de educar.

O que os intelectuais descobriram é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, que proíbe que invalide esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade... O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente, ou um pouco de lado”, mas dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber da “verdade” da “consciência”, do discurso (MACHADO, 2005, p.71).

Nesta obra Foucault questiona a pretensão de verdade e de consciência como algo possuído apenas por algumas pessoas. Ao pensar assim ele desmonta a pretensão da escola tradicional de ser o local de transmissão do conhecimento. O conhecimento está nas massas populares, ainda não teorizado. Segundo o autor, nem todos podem falar em qualquer hora e em qualquer lugar. O privilégio da fala livre cabe somente aos loucos.

“Condições de trabalhar com essas pessoas, a comunicar, ensinar”. A fala revela um momento. Ninguém diz nada sem ter ouvido dizer e sem estar presente neste ou naquele lugar, e sem ser, ele próprio, qualquer coisa diferente dele próprio, muitas coisas diferentes, um estatuto, uma posição, vários *eus* até.

A escola ainda é um lugar onde a fala é perigosa. O mestre é aquele que tem a fala correta. Nela as falas dos alunos são apenas penduradas, como roupas no varal. Essa lógica

transposta para a sociedade favorece o conservadorismo e garante o privilégio apenas para alguns.

Professor não está preparado para tais situações permite uma interpretação de que a pessoa com deficiência é um outro, não sou eu, portanto ele precisa de alguém preparado, ele não é como eu e não sendo como eu significa que não é normal, pois a normalidade é olhada a partir do eu. Sendo assim o sentido atribuído à deficiência que pode ser observado nos enunciados é o de “anormalidade”, “desvio” ou “fuga” da normalidade.

A necessidade de se trabalhar o desvio não se justifica, todavia, pela simples constatação do anormal. Justifica-se sim pela necessidade de se tornar hegemônico o modelo ideologicamente estabelecido como normal. A modernidade foi marcada pelo desejo do normal, o que implicou na necessidade de se criar a categoria da anormalidade para se estabelecer o antagonismo normal versus anormal, ou seja, é necessária a existência do anormal para se tornar o normal como referência.

O mecanismo de criação da figura do anormal na Modernidade é o mais interessante. Primeiro, a formulação do que é o anormal, em seguida a sua exclusão através do internamento, e finalmente a sua incorporação no nível de representação simbólica.

Bauman (1998, p.83) se expressa neste sentido ao dizer: “de fato, é o homem moderno que pensa ser possível excluir determinadas realidades e construir um mundo segundo as próprias preferências, à semelhança de uma determinada idéia preconcebida”. Ao assumir o normal como ideal de homem é preciso criar o anormal para que a contradição possa ser estabelecida. Nesta perspectiva torna-se possível afirmar que a anormalidade constituiu uma necessidade do pensamento Moderno, sem a qual não seria possível instituir a noção de normal.

O fato de se tornar evidente o traço da anormalidade alheia traz em si o simultâneo evidenciamento da normalidade de outrem. O normal se constitui, pois, no contraponto necessário para o estabelecimento e a manutenção do referencial de normalidade.

[...]nós exigimos mais dos monstros, pedimo-lhes, justamente, que nos inquietem, que nos provoquem vertigens, que abalem permanentemente as

nossas sólidas certezas; porque necessitamos de certezas sobre nossa identidade humana ameaçada de indefinição. Os monstros, felizmente, existem não para nos mostrar o que não somos, mas o que poderíamos ser. Entre esses dois pólos, entre uma possibilidade negativa e um acesso possível, tentamos situar a nossa humanidade de homens (GIL 1994, p. 10).

“*Deve ser analisado também até quando se deve incluir*”. Essa dualidade de papéis exercida na relação do “eu” com o “outro” é explicada para quem a presença do outro é personalizante, transmitindo ao mesmo tempo segurança e insegurança, já que ela representa o espelho que reflete a imagem do homem e o confirma no sentimento do ser no mundo. Porém, se essa semelhança se torna grande demais a ponto de obscurecer total ou parcialmente o auto-reconhecimento, a presença de outro deixa de ser interessante, tornando-se então, um fator de insegurança uma vez que passa a ser interpretado como uma ameaça à identidade do indivíduo.

A busca, por contraste, da normalidade através do “outro monstruoso” encerra do ponto de vista antropológico a grande dificuldade do ser humano de lidar com o seu devir inumano, com a possibilidade de fragilização de seu projeto fundado no desejo de perfeição. Ao mesmo tempo em que o homem almeja transformar-se, ele experimenta o pânico de se tornar um outro “não humano”.

Ao estudar as formas estruturadas da experiência da segregação, seu modo de transformação em diferentes níveis no mundo da cultura, Foucault (1999) levanta algumas questões: que é que se rechaça na sociedade? O que se exclui? Qual é o sistema de proibições? Qual é o jogo de impossibilidades? A análise das afirmações e negações toma a forma, em uma sociedade, de um sistema complexo de inclusões e exclusões, que não existem fora das formas de sensibilidade que a isolam e das formas de repulsão que a excluem e capturam.

Alertando para a força dos dispositivos⁴⁵ de poder que permeiam a sociedade, o autor chama a atenção para o jogo de coações e exclusões que a caracterizam dizendo que sempre

⁴⁵ Refiro aqui ao dispositivo como uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multimilênar de linhas de diferentes naturezas, que seguem direções diferentes e formam processos sempre em desequilíbrio. Cada linha quebrada, e submetida a variações de direção e derivações, que tanto se aproximam como se isolam entre si. Dispositivos são máquinas de fazer ver e de fazer falar. Atuam como flechas não cessam de penetrar as coisas e as palavras. Todas as linhas dos dispositivos são linhas de variação, ou seja, cada dispositivo trabalha com processos singulares e contém uma multiplicidade de processos em marcha, que se entrecruzam, se mesclam,

haverá indivíduos que por não obedecerem às regras ou a elas resistirem ficam colocados à margem dessa mesma sociedade.

Há indivíduos, diz Foucault (1999), que estão excluídos em todos os sistemas. São os resíduos de todos os resíduos, estão marginalizados da sociedade. Estes indivíduos são os loucos; excluídos do trabalho, da família, das instituições, dos direitos, do jogo das representações e do poder.

Também as pessoas com deficiência sofrem essa múltipla exclusão. Os processos de exclusão são culturais, são acumulados, nunca vêm sozinhos; se desenvolvem e se reproduzem através do tempo por meio de um sem número de forma que se entrelaçam no tecido social e se movimentam através das instituições, dos regulamentos, dos saberes, das técnicas e dos dispositivos que se instalam na cultura.

Ao ler e reler e ler novamente os enunciados percebo que essa realidade não é fácil de aceitar por mentes como as nossas tão profundamente condicionadas por uma lógica que nos leva a lidar com o mundo em termos binários: *ou* bem *ou* mal; *ou* estabilidade *ou* instabilidade; *ou* certeza *ou* incerteza; *ou* verdadeiro *ou* falso; *ou* comigo *ou* contra mim, *ou* eu *ou* o outro.

Crescer e ser educado para achar que se é bonito, o bom, o correto, o certo, o normal, o padrão para tudo em volta causa também distorções que prejudicam pessoas e as afastam de uma imagem de si e sobre os outros.

Algumas de nossas características são mais marcantes, outras nem tanto. Algumas são óbvias e visíveis, outras mais sutis. Algumas são temporárias, outras são permanentes. Algumas mudam várias vezes durante a vida, outras são estáveis. Algumas nós escolhemos, outras nós adquirimos. Algumas são frutos de acidentes, da escolha de outros, de coisas que não estavam ao nosso alcance. Algumas são frutos das oportunidades que nos foram apresentadas ou não durante a vida. Algumas resultam das bagagens que adquirimos e que nos permitiram ou não realizar opções ao longo de nossa história pessoal e até mesmo coletiva.

Enquanto participantes da instituição escolar somos também confrontados com os efeitos do discurso que nela predomina. Somos arrastados pela linguagem da “tribo” e sofremos quando não conseguimos que a singularidade de nossa fala se faça reconhecer. Sofremos pelo fato institucional em si mesmo, inevitavelmente, devido a contratos, pactos, comunidade, acordos conscientes ou não que nos unem reciprocamente numa relação assimétrica, desigual, na qual a violência necessariamente é exercida, na qual se experimenta necessariamente a distância entre a exigência (o sacrifício dos interesses do Eu, os entraves para o pensar) e os resultados esperados. Sofremos com o excesso da instituição, sofremos também com a sua falha, com seu fracasso para garantir os termos dos pactos, das leis, para tornar possível a realização da tarefa primária que motiva o lugar dos sujeitos no seu interior.

Todo discurso constitui-se a partir de um distanciamento do fato e traz em si, por um lado, a impossibilidade de abarcar a realidade como uma totalidade e, por outro, a possibilidade, pela distância, de escapar à identificação e poder intervir nessa realidade. Exemplo disso é esta pesquisa em que a realidade muitas vezes me ameaçou tirar o terreno dos pés, mas por outro lado abriram-se outras possibilidades, não para sustentá-las, mas para a partir desse lugar emergir novas contingências, novas construções.

5.2 A INCLUSÃO DOS ANORMAIS NO MUNDO DOS HUMANOS: E OS NORMAIS ONDE ESTÃO?

O que pretendo com este subtítulo provocador? Qual a minha proposta? Pretendo estabelecer um diálogo com os leitores, discutir enunciados que aparecem na pesquisa posicionando aqueles que narram (os acadêmicos dos cursos de Licenciatura) como sujeitos que vivem no mundo dos humanos, prestes ou ameaçados de ser “invadidos” pelos outros – os anormais. Vejamos:

- Com o programa de escola inclusiva, os indivíduos que antes eram “excluídos”, agora fazem parte do ensino regular, juntamente com os alunos “ditos normais”.

Os professores não estão preparados para a escola inclusiva e os alunos das escolas normais também não. Não é questão de preconceito, mas penso seriamente que alunos especiais devem freqüentar escolas especiais, onde existem professores qualificados e estrutura necessária. Professores de escolas normais são preparados para trabalhar o saber, o conhecimento, a disciplina, o que não se consegue fazer com alunos especiais sendo que com

eles deve-se trabalhar de outra forma a qual não sei explicar direito, porque também não estou sendo preparada para isso.

- Espero que a sociedade consiga incluir-se nesse processo e que a universidade invista mais nessa disciplina, pois nós fazemos parte desse mundo, e não são os portadores de necessidades especiais que devem ser incluídos, mas sim nós que devemos nos incluir nesse novo mundo.

-Penso também que essa falta de preparação, venha talvez de uma sociedade capitalista, de uma cultura capitalista “perfeita” e que não manifesta interesse em incluir pessoas especiais nessa sociedade dita “perfeita”.

O que pretendo aqui é um repensar sobre estes sujeitos que agora devem aparecer no mundo dos humanos, devem ser incluídos. Eles não existiam antes? O fato é que antes da modernidade não havia necessidade de falarmos clinicamente e muito menos pedagogicamente sobre estes sujeitos sobre inclusão, porque esses sujeitos estavam soltos no mundo. Eles não incomodavam. Os estranhos estavam no mundo, mas não eram visíveis. Com a modernidade o princípio da ordem vem organizar este mundo, higienizando-o, limpando-o, separando aquilo que nos incomoda. São estes sujeitos que passam a ser o problema. E o que fazer com eles? São dados diferentes destinos a eles, em asilos, hospitais, escolas especiais, etc. isso significa o enclausuramento, instituições de seqüestro, assim chamadas por Foucault (1987).

Os indivíduos que antes eram “excluídos, agora fazem parte do ensino regular, juntamente com os alunos “ditos normais”. Hoje, século XXI, aparece essa nova lógica. Esses sujeitos precisam novamente ser colocados, jogados na população, uma vez que a própria sociedade desenvolve o controle sobre eles. Antes vivíamos sob a lógica disciplinar, agora a ênfase recai sobre uma sociedade de controle. Isso quer dizer que algo está mudando, outras possibilidades estão sendo produzidas para que os sujeitos que estavam ou estão vivendo uma condição de inclusão em espaços nomeados como “segregadores”, passem a viver de uma hora para outra em espaços comuns e assim serem gerenciados participando de forma mais produtiva da sociedade.

Nessa nova lógica que estamos vivendo de trazer os estranhos para junto de nós, essa escola limpa e asséptica inventada pela modernidade vai disponibilizar lugares para aqueles que entram na norma prevista por ela, na faixa da normalidade. Os “outros”, os anormais, estão na norma, porém são catalogados como não aprendentes, hiperativos, agressivos e tantas

outras categorizações que encontramos nos Conselhos de Classe, nos pareceres descritivos de alunos.

Estão chegando cada vez mais “outros” na escola, inventados por essa norma que os distribui no social por uma média que prevê a normalidade.

Os professores não estão preparados para a escola inclusiva e os alunos das escolas normais também não. O que quero mostrar com este enunciado é o jogo de sedução e rejeição, o deslumbramento que diferentes sujeitos provocam e como esses sujeitos criam a sua própria identidade.

A pessoa com deficiência, tutelada e estudada durante anos, mostrando de um lado que se não houvesse quem o educasse ele despencaria, cairia no abismo; de outro lado, ele provocava uma curiosidade mesmo que inconsciente do homem civilizado, povoando de mistérios e mitos a sua própria liberdade natural.

Inclusão, experiência, integração, processo de ensino e aprendizagem estão perdendo seu valor político. Ao serem usados como simples fazer diferente para incluir, elas não mexem naquilo que precisa ser mexido, nas representações. A impressão que se tem é que todas as mudanças deverão se dar via inclusão, esquecendo-se as áreas de conhecimento que precisam ser discutidas e que praticamente estão extintas. É exatamente aí que reside à exaltação a diferença.

A inclusão escolar não se efetiva se esquecermos que a problematização do que naturalizamos se dá via currículos que desenvolvemos. É cada vez mais imprescindível a discussão em todas as áreas de conhecimento, para não continuarmos pregando uma inclusão como se ela efetivasse em um mundo sem matemática, sem inscrições da língua, sem a espacialidade e temporalidade, sem a estética e outros conhecimentos que precisamos negociar como possibilidades de outras formas de viver.

Precisamos negociar outros significados para os sujeitos que estão em situação de exclusão. Precisamos mudar nosso olhar, nem que para isso usemos lentes que nos ajudem a enxergar melhor, olhar de outros lugares, suspeitar do que nos é post ou imposto.

A inclusão está aí e este é o desafio. É necessário viver a inclusão como experiência e defrontar-se com ela em sala de aula. Viver a experiência é aprender com a diferença, na relação, na inclusão e não ficar a mercê dela. Se vivermos a inclusão como experiência seremos desafiados/as a conhecer esses estranhos e nos darmos a conhecer a eles. É pelo olhar do outro que eu me construo. Então não temos garantias de como o processo de inclusão vai se desenvolver. A imprevisibilidade, a insegurança, a ambivalência certamente nos acompanharão neste percurso.

Incluir e excluir são processos inseparáveis e incontroláveis os quais nos posicionam ora do lado de dentro ora do lado de fora. O estar junto não pode ser o único critério para justificar a inclusão. Há possibilidades de múltiplos olhares e a responsabilidade do sucesso ou fracasso da inclusão não é somente do professor.

Falar de inclusão é trazer angústias e insatisfações de toda a ordem, de maior ou menor relevância, dependendo do grau de constrangimento imposto por barreiras instituídas pela configuração de diferentes práticas sociais e pela formação cultural dos diferentes segmentos que constroem suas relações enquanto sujeitos ou objetos de suas próprias histórias. Esse princípio permite afirmar que a inclusão só pode ser entendida pela exclusão, ou seja, no contraponto de sua intencionalidade.

A inclusão está na ordem do dia. Muitos e diversos discursos falam da inclusão e sobre inclusão: psicólogos, sociólogos, médicos, pedagogos, psicopedagogos, etc. A legislação aparece entre estes discursos para garantir que ela seja produzida, para que ela seja assumida como compromisso social.

Desta forma, é através destes diferentes discursos que temos pensado a inclusão. O que significa mesmo inclusão? Ela se esgota na condição de colocar os diferentes para dentro da escola chamada de regular ou comum, aquela que ensina os sujeitos considerados “normais?”

O termo inclusão vem do verbo *includere*⁴⁶ que significa enclausurar. Neste sentido, então, inclusão prevê a ação de colocar para dentro, enclausurar. Mas este movimento não dá

⁴⁶ Palestra assistida em 14/06/2005 no Auditório Central da Unisinos – *Inclusão como Experiência*. Texto encontra-se na íntegra no site www.unisinos.br/nupe

conta de garantir práticas mais includentes. É preciso mais do que trazer os corpos destes sujeitos para dentro de mim e enclausura-los no mesmo espaço, para que práticas sociais possam ser vividas com qualidade.

Falar de uma possível inclusão é provocar, numa dimensão contextual, uma insurreição “[...], sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico no interior de uma sociedade como a nossa” (FOUCAULT, 2002, p.14).

Em função das complexidades e das diferentes dimensões que envolvem distintas leituras e suas operatividades, a inclusão configura-se em meio a processos contraditórios e, por isso mesmo conflitantes e que só podem ser compreendidos no contraponto desse discurso.

Numa primeira ordem há a sedução do discurso de igualdade, de direito, de diversidade como *locus* às diferenças, independente de sexo, raça, idade, deficiência e como contraponto a materialidade em suas relações no cotidiano enquanto fato social, confluindo a seguinte indagação: até que ponto esses indivíduos participam da economia, da política, da educação e das demais decisões representativas que envolvem a sociedade?

Continuando nessa lógica de pensamento é necessário examinar em que medida essas manifestações culturais trazem noções de verdade e de justiça nas relações entre os sujeitos e seus diferentes grupos sociais. Um número significativo desses preceitos e talvez o mais importante seja o seu alcance e a sua permanência quando se reveste de *mesmos direitos* ou *direitos iguais para todos*.

O pensado, o dito, o escrito e o silenciado sobre a inclusão se caracterizam por apresentarem duas faces: uma individualizante e a outra totalizante. É a vigília dos mecanismos e da racionalidade à qual obedecem, historicamente definidos, a partir das relações de poder institucionalizadas. Essa racionalidade, segundo Foucault (1994), teve sua origem na idéia cristã de um poder pastoral encarregado da proteção aos indivíduos, como um rebanho conduzido com paciência e firmeza, guardadas dos inimigos naturais garantindo assim sua sobrevivência em direção à salvação.

O homem vive numa dinâmica de concessões permanentes, do meio para com ele e vice-versa. Em cena, o jogo de poderes. Os homens se aproximam uns dos outros para exercer seus domínios sobre determinados indivíduos, grupos sociais, num processo de sedução constante que se dimensiona por meio das práticas sociais discursivas ou não, estabelecendo diferentes mecanismos de controle nas mais variadas dimensões possíveis: entre os homens, entre as instituições como a família, as igrejas, as escolas.

O homem sempre viveu em transição e por isso em constantes crises, sobrevivendo de diferentes formas, movido por angústias, medos e receios adotando diferentes mecanismos de defesa, sorrindo ou chorando, falando ou silenciando, omitindo seus desejos e suas vontades.

O indivíduo é escravo de sua própria existência a partir dos condicionantes estabelecidos em seu meio num processo constante de seletividade que é exercitado desde seu nascimento até a sua morte, começando pela marca cultural de sua raça, cor, formas e interesses das relações de produção em que se insere coordenado pelo meio cultural que o define como *incluído* ou *excluído* de sua própria existência.

Frutos de uma sociedade calcada no Cristianismo a idéia de referência como imagens, proteção e valores, chegam aos nossos dias com os mesmos propósitos institucionais, estabelecendo as mesmas correlações, com novas estratégias, mas buscando os mesmos papéis, o controle, a vigília, a regularidade e a normalidade, típicos da sociedade moderna.

As condições impostas no passado e no presente são sem dúvida os maiores desafios para os sujeitos, principalmente quando se trata de tentativas de se construir uma possibilidade de inclusão. Isso exige rupturas culturais milenarmente elaboradas por todas as civilizações que se fizeram presentes na história da humanidade que sempre se organizaram pelos diferentes mecanismos e estratégias de exclusão.

Nas sociedades modernas a educação sempre esteve a serviço de outros interesses que não são o conhecimento. Os jesuítas por quase dois séculos usaram a educação como forma de doutrinas religiosas, buscando adeptos de crenças e valores na imagem de Deus. Saber ler, escrever, contar e interpretar nunca foram predicados de escolarização durante grande parte de seus domínios e quando tiveram trataram a educação em duas categorias: uma, a formação de letrados; professores e pregadores. A outra à conversão de gentios.

Segundo Foucault (1996, p.43) “Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter e modificar a apropriação dos discursos, com saberes e poderes que eles trazem consigo”. Os discursos pedagógicos via de regra são revestidos de sua própria singularidade, formados por relações de poder, de ordem, de violência, de desordem e de perigo. O ato pedagógico é manifesto nas formas de controle do domínio, de repressão ao próprio conhecimento, como formação de verdades controladas para qualquer aluno.

É esse o motivo de o currículo ser organizado de forma disciplinar como uma “grade” e não como uma “matriz curricular”. As disciplinas que compõem os currículos escolares nada mais são do que tentativas de domínio de um ou mais objetos trabalhados naquilo que culturalmente domina-se por ser pedagógico, através de métodos pelo corpus de proposições estabelecidas como verdadeiras, num jogo de regras e de definições técnicas e de instrumentos. Foucault (2000, p.30) define disciplina como “campo” teórico, em que é processado o reconhecimento de proposições como verdadeiras ou falsas. A disciplina é um ato de controle instituído pelo poder. Ela entra e sai conforme o estabelecimento do poder, assim como os conteúdos a serem trabalhados em seu interior.

Num contraponto isto também requer uma discussão do que é conhecimento em função do atributo cultural recebido pelas instituições escolares. Isso nos remete a questionar: para que serve a escola? Essa indagação explícita que a escola que está posta não lida com o conhecimento, mas sim com estratégias de adequar e selecionar da melhor forma possível, num exercício disciplinador de adequação aos valores culturais hegemônicos. Por quê? Em função de que ela faz quase tudo, se institui pelo pedagógico, na dimensão da assistência e tenta dar outros significados ditos sociais à educação. Suas práticas, no conjunto das relações postas, se dimensionam em alimentar, dar bolsa auxílio, alimentação, transporte e não ensinar? Em virtude desses e de outros aspectos, a escola pensada institucionalmente insere-se num conjunto de relações postas por um papel de instrumento de reprodução e exclusão, cuja função não é o ensino e sim a vigilância, mas por outro lado ela atende às necessidades sociais básicas de sobrevivência, valor que lhe é atribuído culturalmente, mas cobrado constantemente.

As dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiências se revelam freqüentemente, iguais àquelas vividas pelos outros membros da sociedade independente de

direitos garantidos. Logo, a diferença não está no olhar daqueles que a inventaram, mas na intensidade de sua manifestação e na extensão das suas complicações. Permanece, no entanto, uma certeza: as questões culturais impostas às pessoas com deficiência ou não, pertencem ao conjunto de interdições comuns e são muito mais numerosas do que as diferenças dos grupos aos quais pertencem.

Desta forma há necessidade de amplas discussões. É importante garantir a possibilidade de uma participação efetiva de diferentes segmentos, não apenas despojados de uma preocupação simplesmente com a ordem de seus discursos, mas também, e principalmente, comprometidos com uma ação concreta de mudança.

5.3 A UNIVERSIDADE NÃO PREPARA PARA A INCLUSÃO. QUEM ESTÁ PREPARANDO ENTÃO?

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter que considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez maléfico. A essa aspiração tão comum, a instituição responde de modo irônico: pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-los à distância (FOUCAULT, 1999, p. 6-7).

Entendo que as universidades colaboram fortemente para o estabelecimento de verdades que se pretendem consensuais num determinado contexto político, econômico e social. No caso específico do discurso sobre formação de professores para a inclusão a constatação de como os acadêmicos vem sendo construídos e como, cada vez mais, esses sujeitos são controlados através dos discursos.

Está sendo bastante comentado sobre a Escola inclusiva. Mas nós futuros professores não estamos sendo preparados para atuar com esta realidade, não temos disciplinas suficientes para nossa formação de forma qualificada...Gostaríamos que nossa Universidade se preocupasse mais com essa realidade fornecendo cursos ou palestras sobre Educação Especial.

Não somos preparados para atuar com esta parcela de alunos. Nem os professores que atuaram em nosso curso demonstraram estar preparados para atuar com estes alunos. Tivemos um exemplo prático na sala. Foi terrível, a colega acabou trancando o curso. Nem

professores, nem alunos estão preparados para uma educação inclusiva.

O que a gente até tá procurando quanto à elaboração e como trabalhar e estar próximo à realidade, essa é a maneira, como a gente vem tentando trabalhar. O porém disso é que a gente está saindo da Universidade e não tivemos nenhum conhecimento nessa área, de como trabalhar com crianças especiais, se é que é de responsabilidade da Universidade disponibilizar conhecimentos nesta área ou se é de responsabilidade das prefeituras ou do estado na hora da contratação de profissionais.

A formação de professores é para cada área de sua especificidade. Nossa formação é para ser professor de ensino fundamental e médio. Tivemos um seminário de Educação Especial. Só tivemos uma noção de como se comportam os alunos especiais.

Na pesquisa efetuada os acadêmicos disseram não estar preparados para a escola inclusiva, afirmando que a universidade (currículo e professor) não prepara os profissionais para atuar com pessoas com deficiência. Isso é preocupante se pensarmos que a inclusão já está acontecendo nas escolas.

Ficou evidente na pesquisa que a preparação para atuar em escolas inclusivas vem ocorrendo de forma insatisfatória e que a temática é praticamente ausente nos cursos de licenciatura, conforme enunciado: *não temos disciplinas suficientes para nossa formação de forma qualificada.*

A produção do discurso pedagógico é fruto de um movimento humano que ao controlar, selecionar, organizar e distribuir esses discursos estabelece poderes e saberes e ao lado desses indica alguns perigos. É sabido que nem tudo pode ser pronunciado e permitido. A história da humanidade é em parte a expressão de uma ordem, ordem de alguns discursos que estabeleceram poderes.

Tendo como referência o contexto do ensino superior temos de admitir que também aí existe uma ordem que pode ser a ordem dos currículos, das diretrizes, dos regimentos, dos estatutos. O que pretendo é exatamente discutir esse cenário para entender porque os acadêmicos dizem que a universidade não os prepara para atuarem na escola inclusiva.

Começar no sentido proposto por Foucault (1997) é uma iniciativa de fato complicada. O começo de um professor, de ser um professor é difícil. Neste entorno a vontade de verdade parece acompanhar a todos. Estamos capturados por essa vontade de verdade que acaba por

estabelecer uma pedagogia que classifica e seleciona, produz dinâmicas, gera espaços, determina diálogos, sugere interações. Parece difícil escapar disso. Mas por outro lado, precisamos ampliar nossa discussão, nossos conceitos de ordem pedagógica, especialmente se aceitarmos que as propostas da modernidade não se caracterizaram, apesar

[...]da sua incansável tentativa de distinguir a ordem do caos, o progresso do atraso, a luz da escuridão, levou às últimas conseqüências os exercícios de nomear e classificar, com a promessa de fixar ultimamente todos os sentidos, de exorcizar a causalidade, eliminar o imprevisto, incluir toda a diferença, domesticar a ambivalência (VEIGA-NETO, 2000, p. 3).

É dessa quebra que precisamos falar quando discutimos a docência, afinal, ela vem marcada em sua trajetória por esse cenário idealizado, dogmático e salvacionista. Como já me referi anteriormente as instituições também têm esta marca, contudo, nesse campo de ação, tudo parece ser menos problemático, uma vez que fica restrito aos contornos de rituais solenes. O ar solene parece dissolver a dúvida, pois estabelece o lugar do poder que põe ordem no discurso.

Analisando enunciados dos acadêmicos, como *“não consigo imaginar como seria uma aula em que tivesse um aluno “especial”;*” *se eu fosse para uma sala de aula e me deparasse com algum deficiente físico ou auditivo, simplesmente não estaria preparada*”. Isso significa dizer que não se sentem preparados para lidar com as especificidades que cada sujeito apresenta.

Para que possamos mudar essa lógica de ‘estar preparado’, como algo pronto e acabado, para uma outra lógica em que a preparação acontece o tempo todo, em processo, diante de cada singularidade, serão precisos pelo menos dois movimentos: um subjetivo e outro de formação. Inicialmente cada professor deverá se perguntar que posição ele irá assumir diante da diversidade. Num segundo momento deverá haver um investimento na formação a fim de que se rompa com modelos preestabelecidos. A partir dessa mudança de posição poderemos pensar num movimento mais amplo: o político.

A possibilidade de produzir um outro conhecimento sobre os professores, mais adequado para compreendê-los como pessoas e como profissionais e mais útil para descrever e para mudar as práticas educativas é um desafio para quem trabalha ou irá trabalhar com

educação. É aqui me refiro à necessidade de educação inclusiva, aliás, *toda educação deve ser inclusiva. Se não for inclusiva, na é educação.*

Em relação ao aspecto subjetivo é possível afirmar que a racionalidade científica é importante para os processos formativos e informativos, porém ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos “diferentes” em nossa sociedade. As informações científicas não alteram necessariamente as identidades dos professores.

O aspecto subjetivo está sobremaneira ligado à construção da identidade docente e a identidade não é um dado adquirido, não é propriedade nem é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos Um espaço de construção de maneiras de ser e estar na vida e consequentemente na profissão docente. Esta é uma reflexão que nos levará a entender que somos múltiplos, mutáveis, imprevisíveis e fragmentados. Assim é nossa identidade. É uma discussão que precisa estar presente na escola, pois ao nos considerarmos sujeitos poderemos ter um outro olhar para o nosso aluno.

Estudos recentes vêm afirmando que a formação docente é algo muito mais profundo e complexo do que a aquisição de habilidades e competências. Durante as décadas de 70 e 80 o movimento pedagógico insistiu em mudar os conteúdos sabidos, os conteúdos dominados pelos professores. Era a crença de que se o professor mudasse suas concepções de Educação e tivesse maior domínio teórico teríamos uma prática educativa de melhor qualidade. Entretanto, atualmente tem-se dado maior relevância ao fato de que a questão da formação profissional, a questão da configuração profissional não é apenas algo relacionado ao domínio de novas técnicas nem de novos paradigmas teóricos. Não se trata apenas de uma questão cognitiva, mas também de uma questão de se compreenderem os valores, as definições éticas e as visões do homem sobre a Educação e o mundo em que esses docentes se introjetam e vêm se introjetando ao longo de suas vidas pessoais e profissionais.

A formação não é algo meramente precedente ao fazer pedagógico. Ela, sem dúvida, acontece nos cursos de formação, nos cursos de licenciatura, mas o local no qual ela se configura e no qual o profissional cria forma é no próprio trabalho.

A configuração do profissional da Educação se dá no seu cotidiano e é a partir dos conflitos que vivencia na sua prática diária que o professor elabora e reelabora teorias, constrói novos saberes e novos saber-fazer. Ou seja, saímos da lógica do “estar preparado” para o preparando-se a partir do surgimento da questão.

Se aceitarmos que os princípios da modernidade faliram, a possibilidade de fixar os sentidos e os significados, insistir na linearidade, eliminar o imprevisto, domesticar a dúvida é uma tentativa que me parece inútil. O começo talvez exija uma outra conduta; dessacralizar nossas práticas educativas, conforme nos sugere Larrosa (2003). Os discursos pedagógicos transitam entre a “arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas”, desafiando-nos a buscar outros e novos caminhos.

Larrosa ao falar sobre a pedagogia não tem a pretensão de prescrever formas de atuação, contudo, também não abdica do seu direito de provocar outras reflexões. Diz ele:

[...] ainda que não ocupem um lugar seguro e assegurado no seio da verdade, talvez apontem na direção de uma outra forma de pensar e de escrever em Pedagogia: uma forma em que as respostas não sigam às perguntas, o saber não siga à dúvida, o repouso não siga à inquietude as soluções não sigam os problemas (LARROSA, 2003, p. 7-8).

O perigo da Pedagogia hoje está em imaginar ser possível controlar as perguntas, as dúvidas e as inquietudes através da lógica da apostila, do manual, da bibliografia bem selecionada. Larrosa enfrenta essa arrogância querendo estabelecer práticas menos dogmáticas e redentoras.

Os cursos de graduação de certa forma representam uma experiência formativa, bastante vinculada aos processos de profissionalização. Esta experiência de formação não pode reduzir-se ao formato do mercado. Ainda que ele deva ser considerado nos processos de educação, a sua inclusão não pode ser absolutizada. Os processos formativos precisam conservar as experiências de aventura, uma espécie de viagem aberta que não pode ser antecipada e que mobilizadas pela sensibilidade podem ser construídas como uma experiência.

A exigência de conteúdos programáticos por disciplina é uma regra do jogo do ensino superior. Ela se materializa através da ação do professor, mas é concebida muito antes através

das políticas governamentais. De qualquer forma o ritual solene atinge o currículo e passa a ser um mecanismo de controle da produção de discurso. A disciplina fixa sentidos e significados, classifica e distribui conteúdos, produz verdades.

A idéia da “virada lingüística” pretende exatamente escancarar este problema. Os discursos produzidos não revelam realidades, mas as criam. Neste contexto corremos o risco de em vez de fazer educação ficarmos seduzidos pelo direito de proclamar doutrinas. A doutrina vincula o sujeito a determinados enunciados e, ao mesmo tempo em que viabiliza alguns, proíbe outros. Mais do que isto, acaba vinculando entre si os indivíduos que partilham desses mesmos enunciados. Resistir a isto implica sustentar os processos educativos que apesar de seus limites e incompletudes ainda são um espaço razoavelmente legítimo para discutir a circulação dos discursos com os saberes e poderes que eles trazem consigo.

O exercício da docência transita entre as práticas doutrinárias e os processos educativos, mostrando, que não existe um lugar onde seja possível a assepsia total. Sempre estamos envolvidos por discursos, por interesses e por defesas de certos saberes e poderes.

Enquanto acadêmicos, é preciso refletir sobre isto. Imaginamos que nesse ambiente é possível realizar uma pedagogia crítica de fato. O pós-estruturalismo questiona justamente este pressuposto; desconfia de todos os saberes-poderes, nega a existência de uma única fonte de poder, uma vez que ele está em todos os lugares, sendo mais importante verificar como as relações de poder se exercem de que tentar desvelá-las.

Segundo Silva,

a perspectiva pós-estruturalista, baseada na noção de poder-saber de Foucault, vai nos desalojar a todos dessa posição privilegiada, a partir da qual se pode analisar e criticar o poder sem estar envolvido com ele (SILVA, 1996, p. 241).

Não existe o exterior do poder. Todas as relações estão imbricadas de interesses. O resultado disso não é o imobilismo, mas talvez uma posição mais realista, menos pretensiosa. O docente não tem como tarefa desmistificar, despertar, desvelar, conscientizar como se em algum lugar estivesse a essência da vida plena, a verdade, a razão de tudo. O saber docente

não paira acima e fora das relações de poder e, portanto o discurso/currículo proposto igualmente vem atravessado por relações de poder e processos de regulação e controle.

Temos somente uma disciplina de Educação Especial; somente tivemos um seminário sobre escola inclusiva. Os cursos de licenciatura se organizam por disciplinas, cada uma delas definindo conteúdos que acabam por fixar temas e projetos de trabalho. Nos cursos de licenciatura analisados as palavras de ordem de grande parte das disciplinas são: definição/conceituação, função, classificação e caracterizações. Os programas não incluem uma reflexão sobre a Educação Especial, sua origem, sua construção histórica e como se constituíram os sujeitos considerados “anormais”. Este procedimento pode ser visto como uma vontade de verdade, parecendo que as disciplinas são um evolução natural dos conhecimentos e nesse aspecto o “normal” se legitima.

A história do currículo segundo Silva (1996), ajudou-nos a compreender que aqueles conhecimentos corporificados nos “programas” não podem ser algo fixo por tratar-se de um “artefato social e histórico”, sujeito sempre a mudanças e flutuações. Os conteúdos de qualquer área do conhecimento estão sempre em constante transformação. Por isso, não podemos sustentar a idéia de que o currículo é constituído de conhecimentos válidos. Antes disso, estamos apenas diante de conteúdos validados por determinadas organizações sociais.

Segundo Silva (1996), os currículos são fabricados, não sendo esse apenas um processo lógico, mas de fato uma justaposição de conhecimentos científicos, crenças, expectativas, visões sociais.

Assim, quando nos programas são definidas normalidades, anormalidades, conteúdos “científicos” estão em jogo concepções sociais, crenças, vontade de poder e de saber. Em grande parte somos capturados pela crença de que seja possível fabricar um currículo ideal. Dificilmente está presente nos conteúdos programáticos uma relativização dos saberes expostos e esse é o ponto principal a ser investigado, segundo a perspectiva Foucaultiana.

A coleta de dados realizados através de textos narrativos sobre formação de professores e inclusão permite várias incursões, mas limitei-me a alguns olhares possíveis no limite desta dissertação. Porém, uma questão fica: como podemos enfrentar a ordem do discurso que nos captura a todos? A perspectiva Foucaultiana sugere três procedimentos

iniciais: questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento e suspender a soberania do significante.

Nesse entorno, certas exigências são necessárias e parecem ser pontuais para o exercício da docência. O primeiro princípio a perseguir implica reconhecer a necessidade de inversão, ou seja, lá onde imaginamos estar a verdade. É preciso reconhecer ao contrário um outro jogo, o do recorte, o da seleção e o da exclusão. O princípio da descontinuidade que nos desafia a ver o mundo para além das perspectivas dualistas, ou seja, ainda que um discurso se imponha sobre os outros, não temos que procurar dar lugar ao discurso reprimido, como se essa fosse uma missão humanizadora do conhecimento.

NOTAS PARA FINALIZAR

Este é um texto para iniciar uma nova discussão, por isso em todo o tempo desta pesquisa estava junto uma vontade de não começar, exatamente por temer esse processo de desdobramentos. Porém, empurrada pela inquietude frente aos desafios atuais bem como às tarefas da profissão, o início acabou se dando como que para provocar uma reflexão e desencadear outras tantas no ambiente de trabalho e no ambiente acadêmico.

Para Foucault toda a pesquisa deve aceitar seus limites, seu inacabado. Deve formular conceitos que permitam análises dos dados, mas que sejam passíveis de serem revistos, reformulados, substituídos a partir de novas investigações, de novos estudos, de novas pesquisas, e é neste sentido que esta pesquisa não tem um fim, mas um começo para novos questionamentos, novas inquietações, novos estudos, novas pesquisas.

A pesquisa desenvolvida não tinha como objetivo abordar teorias de aprendizagem, formas de conduta ou mesmo estabelecer valores-padrão a serem seguidos. Por isso mesmo a análise dos textos narrativos privilegiou a reflexão que o sujeito faz sobre si mesmo em função da ênfase que os acadêmicos deram a este tema.

O propósito era provocar, interrogativamente, o discurso dos acadêmicos, sobre sua formação frente ao processo de inclusão, utilizando para isso somente uma questão: “Disserte sobre a Formação de Professores diante do desafio da escola inclusiva”. O objetivo era justamente deixar que cada um expressasse a reflexão sobre si mesmo e sua formação para atuação futura em escolas.

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, Michel, 1996 p. 68)

Com efeito, frente à rede discursiva presente, cabe levar em conta o fato de que, na prática pedagógica, penetramos em uma ordem pré-estabelecida de verdades, uma vez que precisamos pronunciar as palavras corretas, elaborar um discurso ordenado, como um ritual de iniciação que nos permite abrir e adentrar em seu interior.

O pensamento pedagógico em vigor está fortemente atrelado à investigação educativa que leva em consideração a transcendência do sujeito e seu caráter a-histórico uma vez que tal sujeito surge nos discursos educacionais, enquanto dado natural (SILVA, 1999). Nesta pesquisa percorri um outro caminho, aquele que busca interrogar a constituição do professor, tomando-o como ponto de partida por entender que ele é o resultado das práticas e discursos das instituições escolares conhecidas como dispositivos disciplinares.

Há uma grande resistência por parte dos acadêmicos em aceitar o desafio colocado pelas propostas inclusivistas, o que é perfeitamente compreensível, dada a carência de sua formação para esse desafio (ou utopia?).

Quando se referem às contribuições dos cursos os acadêmicos demonstram que estas são insuficientes e não concorrem para uma compreensão melhor das questões que envolvem a inclusão. Criticam a superficialidade dos assuntos tratados, as incertezas e as angústias sobre o modo de atuar diante do aluno com deficiência. A ênfase a um único referencial teórico as impediu de terem acesso a outras abordagens. As críticas dirigem-se também às formas como foram trabalhados os conteúdos que não lhes possibilitaram maiores reflexões ou discussões sobre os assuntos focalizados, dificultando sua compreensão.

A visão dos futuros professores é não ter condições de trabalhar com esses alunos, sendo em alguns momentos categóricos em afirmar que a eles falta preparo. Em outros momentos percebe-se uma fala carregada de preconceitos e estigmas, frustrações e medos.

Baseada nas escritas coletadas foi possível observar a dificuldade que ainda persiste em definir o termo “inclusão”, mostrando o quanto ele ainda é pouco debatido, discutido, aprofundado. É possível perceber que permanecem concepções errôneas que trazem como sinônimo os termos “integração, socialização”, termos estes trazidos das décadas de 50 a 70, quando estava em vigor a proposta de normalização e integração, no qual o problema estava

centralizado no sujeito com deficiência que precisava ser “trabalhado”, “lapidado” para assim poder ser “integrado” ao sistema comum de ensino sem haver modificações.

Definir o termo “inclusão” é uma tarefa difícil e sua trajetória educacional tem gerado muita polêmica, porém levando em conta os paradigmas conceituais permito-me dizer que *“inclusão na atualidade é um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade”*. O termo inclusão já traz implícito a idéia da exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído.

De um modo geral o conjunto das análises sugere que não estão sendo viabilizadas condições de preparação do professores para projetos oficiais voltados para as pessoas com deficiência. Os acadêmicos julgam-se incapazes de dar conta dos alunos com deficiência, despreparados e impotentes frente à realidade que se encontra nas escolas comuns.

As disciplinas são muito fortes ainda. Mas já há, mesmo que pequenos indícios de algum abalo. As fronteiras dos campos de saber estão sendo ultrapassados, rompidos, cruzados. Os Estudos Culturais são um exemplo disso. Eles constituem um campo de pesquisa que subverte, borra e cruza todas as fronteiras disciplinares tradicionais se disseminando por todo o mundo.

Com isso imagino que as coisas possam mudar pouco a pouco, mas de forma muito lenta, mais em algumas áreas e menos em outras. Há um corporativismo muito grande no que se refere tanto às disciplinas escolares, como nos campos científicos. Parece que os campos só se unem quando há interesses, principalmente econômicos que preponderam e justificam fusões. É algo que tem a ver com o que Foucault chama de economia política da verdade. Grupos e instâncias se unem para produzir e legitimar as novas verdades que passarão a circular e a definir novos campos de saber.

Com tudo isso é possível dizer que embora a inclusão escolar seja contemplada em lei e tenha como meta recuperar toda uma história de segregação, isolamento, discriminação e preconceito sua prática está longe deste ideal. O que se tem são professores assustados, inseguros, amedrontados, despreparados, portanto incapacitados para exercer tal função. Este estudo deixa explícito que muito empreendimento ainda se faz necessário no sistema

educacional público e privado, para que o processo inclusivo possa se concretizar e trazer benefícios reais e duradouros às pessoas com deficiências.

Diante de tal situação me parece óbvio que a educação inclusiva no Brasil vem sendo implantada de forma precipitada, irresponsável, sem os devidos cuidados, longe do ideal, podendo proporcionar muito mais prejuízos do que benefícios aos que dela fazem parte, em específico o aluno com deficiência.

Julgo ser necessário rever uma série de barreiras, além da política e práticas pedagógicas. É preciso conhecer o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem levando em conta como se dá esse processo para cada aluno.

Novas tecnologias devem ser usadas assim como investimentos em capacitações, atualizações, envolvendo *toda a comunidade escolar*. Quando falo em *toda comunidade escolar* refiro-me aos dirigentes das escolas, professores, pais, órgãos públicos, enfim todos os envolvidos diretamente ou indiretamente com a educação. O assessoramento ao professor em sala de aula para a resolução de problemas é fundamental, assim como o currículo e as metodologias, levando em conta a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas idéias, seus desafios, seu tempo, seus limites.

Se nada for feito para mudar esta situação, se os projetos inclusivos continuarem sendo implantados sem levar em consideração a sua complexidade, a inclusão escolar não passará de uma ilusão, ou seja, não sairá do plano imaginário. Deve se ter claro que um projeto desta natureza requer muito investimento e comprometimento, principalmente dos órgãos governamentais. Igualmente se fazem necessários muitos estudos e pesquisas para ampliar o conhecimento, desenvolver e testar formas que viabilizem a inclusão escolar.

Educação Inclusiva, Educação Para Todos, Respeito às Diferenças, Direitos Humanos, Inclusão e Exclusão Social são expressões utilizadas nos dias atuais, mas que apropriadas por diferentes discursos e interesses soam, de modo geral, como meros clichês num mundo que produz cada vez mais excluídos, termo também esvaziado de sentido para nomear as pessoas consideradas como descarte na economia globalizada.

Em tempos de tantas mudanças e incertezas somos cada vez mais confrontados e desafiados a dar respostas a uma multiplicidade de discursos, sem muitas vezes questionar ou discutir seus sentidos e visões de mudanças.

“Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (FOUCAULT, 1984, p. 12)

É preciso deixar claro que o fato de alguns discursos terem mais poder do que outros não impede a existência de tensões e de lutas entre eles e a inauguração de novos discursos e de novas mudanças políticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ –URÍA, Fernando. La configuración del campo de la infância anormal: de la genealogia foucaultiana y de sua aplicación a las instituciones de educación especial. In: FRANKLIN, Barry M. (Org). *Interpretación de la discapacitad*. Barcelona: Pomares-Corredores, 1996.

ANFOPE – *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento final do X encontro nacional*. Brasília, 2000.

ASSOCIAÇÃO dos Licenciados de Santa Catarina & Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina. *Eis o paradoxo: quantidade X qualidade*, Florianópolis, 1987.

BAUMAN, Zigmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade e ambivalência*: tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Zigmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Tradução, Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Zigmunt. *Vidas Disperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. *Europa: uma aventura inacabada*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

BAUMAN, Zigmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*; tradução Plineo Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2003.

BANKS_LEITE, Luci e Souza, Regina Maria de. O dê(s) encontro) entre Itard e Victor. In: BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, I. (Orgs.) *A educação de um selvagem*: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

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

BEYER, Hugo Otto. Por uma epistemologia das crianças com necessidades especiais. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. V. 2 Brasília: Secretaria de Educação especial, 2006.

BEYER, H. O. A abordagem psicossocial do desenvolvimento segundo Reuven Feuerstein: um modelo teórico para o trabalho pedagógico com indivíduos portadores de dificuldades cognitivas. *Revista Integração*, Brasília-DF, v. 6, n. 15, 1995.

BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhares e ser olhado e suas decorrências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, nº 1, vol. 8, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Encaminhamento de Alunos do Ensino Regular para Atendimento Especializado/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. (Série Diretrizes)

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. (Série Diretrizes)

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001.

BRASIL, CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1999.

BRASIL. *Constituições do Brasil*: V. 1-25 de março de 1824. São Paulo: Saraiva, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a escola básica/Secretaria de Educação Especial – MEC – EE*

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial – educação especial: um direito assegurado*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *“Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação”*. Brasília, INEP, 1997 (mimeo).

BRASIL. Ministério da Educação. *Saberes e práticas da inclusão*. Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica*/ Secretaria de Educação especial – MEC: SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994.
“Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial”. Brasília, SEESP, 1995.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999.
- BUENO, J. G. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns de ensino regular. In: *Temas sobre Desenvolvimento*. São Paulo. V.9 nº 54, 2001.
- BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.
- BUENO, José Geraldo Silveira. “Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?” in *Revista Brasileira de Educação Especial* (5), pp. 7-25, 1999.
- BUJES, Maria Isabel Edelweis. *Infância e maquinaria*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CARVALHO, Rosita Edler de. *Educação Especial, Lei de Diretrizes e Bases Recomendações Internacionais, Declaração de Salamanca*. Ed. Rio de Janeiro. RJ, 1997.
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- COMENIUS. *Didática Magna/Comenius: aparelho crítico* Marta Fattori; tradução Ivone Vastilho Benedetti. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CORAZA, Sandra. *Composições* In: Sandra Coraza e Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autentica, 2003.
- CORAZA, Sandra. *O que quer um currículo? : pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- CORACINI, M. J. R. F. *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- CARVALHO, Rosita E. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 2º ed. 1998.
- CARVALHO, Rosita E. *Removendo barreiras de aprendizagem: educação inclusiva*. 2 ed. Ed. Mediação, 2002.
- CORREIO DO POVO. Ano 111 – nº 025. Porto Alegre, Terça feira, 25 de outubro de 2005.
- COSTA, Marisa Vorraber (org). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COSTA, Marisa Vorraber. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.

DELEUZE, Gilles. *O que é filosofia?* / Gilles Deleuze, Félix Guattari; tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Conversações, 1972-1990*; tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: ed. 34, 1992.

DERRIDA, Jacques. *Gêneses, genealogias, gêneros e o gênio*; tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v.25 n.2 jul/dez. 2000.

EWALD, François. Foucault, a norma e o direito. Tradução Antônio Fernando Cascais. *Comunicação & Linguagem*. 2ª edição, 2000.

FABRIS, Eli T. Henn; LOPES, Maura Corcini. *Crianças e adolescentes em posições de não-aprendizagem*. 2005. Mimeo.

FRANCO, Monique. Currículo & Emancipação. IN : SKLIAR, Carlos (ORG), *Atualidades da Educação Bilingüe para surdos*, Editora Mediação, porto Alegre, 1999.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs: Projeto Águia: manual de conceitos. *Brasília FENAPAEs*, 1998.

FISCHER, Rosa M. B. Técnicas de si: a mídia se faz pedagógica. Educação Unisinos. São Leopoldo, RS. V, 4, nº 7, 2000.

FISCHER, Rosa B. Uma análise Foucaultiana da TV: das estratégias de subjetivação na cultura. Currículo sem fronteiras. www.curriculosemfronteiras.org. Org, v. 2, nº 1, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*; tradução, Abdréa Daher; consultoria, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Ed. Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Os anormais. (E. Brandão, Trad.). São Paulo: Martins Fontes (Curso no Collège de France de 1974-1975). 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Ed. Paz e Terra S/A: São Paulo, 2004.

FOUCAULT, Michel. *História da loucura*: 7ª Ed.ed. Perspectiva S. A. São Paulo. 2004.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade* / Frédéric Gros (org); Philippe Artières... [et al]; tradução de Marcos Marcionilo; São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

FOUCAULT, Michel *As palavras e as coisas*. Muchail, S.T. (Trad.). (original publicado em 1966). Rio de Janeiro: Editora Martins Fontes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*; tradução de Roberto Machado. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORAZA, Sandra. *A arqueologia do saber*; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves – 7. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FERRE, Núria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, 2001.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES – Projeto Águia – Ciclo de debates

GANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

GALLO, Silvio e SOUZA, Maria Regina. *Educação e preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

GILES, Thomas Ranson. *Nietzsche: no limiar do século XXI*. São Paulo: EPU, 2003.

GIL, José. *Monstros*. Lisboa: Quetzal Editores, 1994

GLAT, R & PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para a educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, nº 29 ano 10, 2004.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração*. Vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, 2002.

GIL, M.E.A. Inclusão digital e inclusão social: o papel da acessibilidade. In: OMOTE, S., (org.) *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004.

GOES, Maria Cecília Rafael, LAPLANE, Adriana Lia Frizman (org). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GOFFMAN, E. *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Tradução Márcia B. de M. L. Nunes. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos. Editora S.A., 1988.

KUPPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*; tradução Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

GUIMARÃES, Orsely. *Heráclito, o Pensador do Logos* – Cadernos do ICHF – julho de 1989.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Tradução Adelaine La Guardiã Resende ... [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação UNESCO no Brasil, 2003.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Edições Loyola. São Paulo, 2004.

HARDT, Michael. *Império*: tradução Berilo Vargas. 6ª ed. Rio de Janeiro, 2004.

JANNUZZI, G. S. M. *A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*. 2a. ed. S.P.: Editora Cortez & Autores Associados, 1986.

JANNUZZI, G. S. M. A história da educação do deficiente mental no Brasil. Tese de Doutorado. 1985.

JORNAL PESTALOZZI, nº 92 de junho de 2005 – Nota Bene Editora e Comunicação. www.Pestalozzi.org.br

LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. (Orgs). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge e PÉREZ de LADA, Nuria (orgs). *Imagens do outro*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas/ 4º Ed./*, tradução de Alfrede Veiga-Neto. Belo Horizonte; Autêntica, 2003.

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

LOPES, Alice Ribeiro C. *Conhecimento escolar* – Processos de Seleção Cultural e Mediação Didática. *Educação & Realidade*. Jan/jun, nº 22, Porto Alegre.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

LOPES, Maura Corcini. *Problematizando os discursos que constituem a metanarrativa da inclusão escolar*. 2002. Disponível em: <www.humanas.unisinos.br/siapla>. Acesso em 14 de outubro de 2005.

LUNARDI, Márci Lise. *A produção da anormalidade nos discursos da Educação Especial*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2001. Proposta de Tese, Programa de Pós-graduação em Educação/Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

MACHADO, Adriana Marcondes... [et al.] *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: *Casa do Psicólogo*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria. Teresa. E. *Análise do documento – Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares/estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. FE/UNICAMP: 1998. (mimeo).

MANTOAN, Maria. Teresa. E. *Incluindo os excluídos da escola*. FE/UNICAMP: 2000. (mimeo).

MANTOAN, Maria. Teresa. E. *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, Maria. Teresa. E. *Produção do conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP)*. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores – XI ENDIPE*. Rio de Janeiro: DP&A e Goiânia: Alternativa, 2002. p. 79-93.

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4ª ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. *Tendências da Formação de Professores de Excepcionais e sua Correlação com as Características da Educação Especial*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 1,

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *História da Educação Especial no Brasil. Temas em Educação Especial*, São Carlos, n. 1, 1990.

MOITA, M. da C. *Percursos de formação e trans-formação*. In: NÓVOA, A (org) *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992.

MEC/SEESP: *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília, 2005.

BRASIL /MEC/ SEF. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília, 1999.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org). *O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. 2 ed. rev. atualiz. – Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MITTLER, Peter. *Educação de necessidades especiais: uma perspectiva internacional* (sumário). SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2001, Belo Horizonte, *Anais...* Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001.

MITTLER, P.(2003) *Educação Inclusiva: contextos sociais*.Porto Alegre: Artmed.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, A (org) *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992.

MORREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: os embates e os desafios em sua construção no espaço-tempo da ANPED. *Revista Estudos Curriculares*, Braga, v. 1 nº 1, 2003

MORREIRA, A. F. B. Por entre ficções e descentramentos: discussões atuais de currículo e a Psicologia da Educação. *Psicologia da Educação*, São Paulo – PUC/SP, v. 17 nº 2, 2003

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a educação*. Tradução; Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna*. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância: e à escola que a educava. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*. nº 2, 1994.

Parecer nº 28/2001 CNE/CP, aprovado em 02/10/2001

Parecer nº 9/2001 CNE/CP, aprovado em 08/05/2001

PARRILLA, A. L. Barcelona, 1997 *La Formación de los Profesionales de la Educación Especial Y el Cambio Educativo*. *Educar*, 1997.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Práticas pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PAULON, Simone Mainieri: Documento subsidiário à política de inclusão – Brasília: ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – Editora Argos: Unochapecó, 2004.

PLETSCH, M. D. O ensino itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do rio de Janeiro. *Dissertação Mestrado*. Universidade do estado do Rio de Janeiro, RJ, 2005.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*; tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Olívia et al. Educação especial: atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana. *Princípios de Normalização e de Integração na educação dos excepcionais*. 1980

PEREZ DE LARA, Núria. *La capacidad de ser sujeto. Ma allá de lãs técnicas em educaión especial*. Barcelona: Laertes, 1998.

RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B. Lacerda, VEIGA-NETO, Alfredo (org). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 2 ed.

REVISTA EDUCAÇÃO - Edição Especial Comemorativa nº 100 Ano 9 i nº 100 – Agosto 2005 - www.RevistaEducação.com.br.

RENK, Arlene. *Identidade Comunitária*: Editora Argos, Chapecó: outubro de 2004.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. *Política de educação especial de Santa Catarina*: São José, 2006.

SANTA CATARINA. Constituição do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Assembléia Legislativa/IOESC, 1989.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta curricular de Santa Catarina: Disciplinas curriculares*. Florianópolis: SED, 1998.

SANTA CATARINA. *Política de educação inclusiva*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, 2001.

SANTA CATARINA. *Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997*. Fundação Catarinense de Educação Especial, Gerência de Pesquisa e Recursos Tecnológicos. São José, FCEE, 2002.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. *Plano Anual de Matrícula – 1988*.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SASSAKI, Romeu Kasumi: *Inclusão/Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*; tradução, [Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. *Educação e exclusão. Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*, Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. (Org) *A atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. V. 24 n. 2 jul./dez. 1999.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. *Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente* – 2 ed. – São Paulo: EDUC, 1999.

SILVA, Shirley e VIZIN, Marli (org) *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional da “nova” direita e a retórica da qualidade total. *Universidade e Sociedade* (Andes). Brasília v. 6, jan. 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org) *O que é afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais* (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. A política e a epistemologia do corpo normatizado. *Revista Espaço. Informativo Técnico Científico do INES*. Rio de Janeiro, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org) *O sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOUZA, Regina Maria. *Que palavras que te falta? Lingüística, Educação e Surdez*. Martim Fontes. São Paulo, 1998.

TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*; tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologia e dilemas. *Cadernos de Educação*, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, ano 10, n. 16, p. 7-14, jan./jun. 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: a tarefa por fazer*; tradução Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Portaria Ministerial nº 1793 SEESP/MEC, de dezembro de 1994.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs). *A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

VARELA, Júlia. Categoria espaço-temporais e socialização escolar: do indivíduo ao narcisismo. In: *Escola Básica na Virada do Século*, COSTA, Marisa (org) Cortez. São Paulo, 1996.

VARELA, Julia e ALVAREZ-URÍA, Fernando. A Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n. 6, 1992.

VARELA, Júlia; ALVAREZ_URIA, Fernando, *Arqueologia de la escuela*. Madri: La Piqueta, 1991.

VARELA, Júlia. Categorias espaço temporais: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, marisa (Org). *Escola básica na virada do século. Cultura, política e currículo*. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VARELA, Júlia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu. da (org) *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In GONDRA, José. KOHAN, Walter. (Orgs). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. *Educação E Sociedade* v. 25. nº 87. maio/agosto, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. In: COSTA, Marisa (Org) *Caminhos Investigativos*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa. (Org). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade. UFRGS, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michael Foucault e os Estudos Culturais, In: COSTA, Marisa V. (org) *Estudos culturais e educação*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA Marisa V. (org) Caminhos investigativos. *Novos Olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: mediação, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. (org)... [et al]. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo [et ali.] *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VYGOSTKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação*. Brasília. MEC, 1997b.

BRASIL, Plano Nacional de Educação – Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília: Plano, 2001b. (apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001).

BRASIL. *Constituição da República Federal do Brasil*: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Normatiza a educação em nível nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, p. 11.429 de 27.12.1961.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Normatiza a educação no Brasil. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, p. 6.377 de 12.08.1971.

BRASIL. Decreto nº 72.425/73, de junho de 1973. Criação, junto ao Ministério da Educação, do *Centro Nacional de Educação Especial* – CENESP, com a finalidade de promover, em todo território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Brasília, 1973. Mimeo.

BRASIL. Parecer CNB/CEB nº 17/01, de 03 de setembro de 2001. *Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília. s.n.t.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. *Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições*. Diário Oficial [da União], Brasília, p. 12 de 11/11/2003.

ONU. Resolução [s.n], de 1948. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Genebra, 1984. Mimeo

ONU. Resolução [s.n], de 1971. *Institui a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental*. Genebra, 1971. Mimeo.

ONU. Resolução 31/123 de 16 de dezembro de 1976. Proclama o ano de 1981 como *Ano Internacional das Pessoas Deficientes* (International Year for Disabled person). Genebra. 1981. Mimeo.

SANTA CATARINA. Decreto nº 367, de 08 de agosto de 1961. *Constitui grupo de trabalho para realizar estudos sobre a criação de escola especial mantida pelo poder público estadual*. Florianópolis, s.n.t.

SANTA CATARINA. Lei nº 4.156, de 06 de maio de 1968. *Institui a Fundação Catarinense de Educação Especial e dá outras providências*. Diário Oficial [do estado de Santa Catarina], Florianópolis, p. 1 de 14/05/1968.

SANTA CATARINA. Decreto nº 7.443, de dezembro de 1968. *Regulamenta a Lei nº 4.156, de 06 de maio de 1968, que institui a Fundação Catarinense de Educação Especial*. Diário Oficial [do Estado de Santa Catarina], Florianópolis, Mimeo.

SANTA CATARINA. Lei nº 4.394/69, de 20 de novembro de 1969. Regulamenta o sistema estadual de educação. Diário Oficial [do Estado de Santa Catarina], Florianópolis, p. 01, de 05/12/1969.

SANTA CATARINA. Lei nº 6.185/82, de 1º de novembro de 1982. *Institui pensão e dá outras providências*. Diário Oficial [do Estado de Santa Catarina], Florianópolis.

SANTA CATARINA. Resolução nº 01/96, de 15 de fevereiro de 1996. *Fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino de Santa Catarina*. Diário Oficial [do Estado de Santa Catarina]. Florianópolis, p. 06, de 06/03/1996.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 170/98, de 07 de agosto de 1998. *Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação*. Diário Oficial [do Estado de Santa Catarina], Florianópolis, de 1998.

SITES

<http://portal.mec.gov.br>

<http://portal.mec.gov.br>

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.apaeminas.org.br>

<http://www.apaebrasil.org.br>

<http://www.unisinos.br/nupe/arquivos>)
