



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDREIA CABRAL COLARES PEREIRA

**AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE OS ESTUDANTES INCLUÍDOS
NOS CURSOS DO IF SUL-RIO-GRANDENSE, CAMPUS CHARQUEADAS**

Porto Alegre
2011

ANDREIA CABRAL COLARES PEREIRA

**AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE OS ESTUDANTES INCLUÍDOS
NOS CURSOS DO IF SUL-RIO-GRANDENSE, CAMPUS CHARQUEADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Bettina Steren do Santos

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Porto Alegre

2011

ANDREIA CABRAL COLARES PEREIRA

**AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE OS ESTUDANTES INCLUÍDOS
NOS CURSOS DO IF SUL-RIO-GRANDENSE, CAMPUS CHARQUEADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 13 de Janeiro de 2011

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Orientadora: Dra. Bettina Steren do Santos (PUCRS)

Prof^a. Dra. Adriana da Silva Thoma (UFRGS)

Prof^a. Dra. Lúcia Maria Martins Giraffa (PUCRS)

Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1984, p.13)

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, Edison Colares, por encher minha vida de alegria, ser meu maior incentivador, por acreditar e encorajar meus projetos, pelo amor, parceria e cumplicidade.

Aos meus filhos, Tainã e Marina, pelo amor infinito e parceria constante em minha vida.

A CAPES pela bolsa para realizar o Mestrado.

A minha orientadora prof^a Dr^a Bettina Steren dos Santos, pela confiança e pelos diálogos ao longo do curso.

Aos demais docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS que muito contribuíram e me instigaram a refletir sobre o tema desta Dissertação.

A todos os educadores que marcaram o percurso de minha formação com sua competência e amorosidade.

Aos participantes da pesquisa que gentilmente participaram das entrevistas.

As minhas parceiras de sonhos, colegas do IF Sul-rio-grandense, Campus Charqueadas: Cecília Ribeiro, Denise Cernicchiaro e Milene Petracco, por acreditarem na educação e ainda serem capazes de se apaixonar.

Ao prof. Conrado Abreu Chagas pela disponibilidade em colaborar com o seu conhecimento nessa dissertação.

Aos colegas Marcelo Cairuga e Marcos Prietto pela revisão atenta a esse trabalho

RESUMO

Esta dissertação discute alguns significados que se produzem e reproduzem nas políticas de inclusão, problematizando as representações docentes sobre os estudantes com deficiência nos cursos do IF Sul-rio-grandense, Campus Charqueadas. Tal objetivo está ancorado nas indagações que realizamos a cerca das condições concretas de constituição desses sujeitos, marcadas por conflitos entre as políticas públicas ditas inclusivas e a estrutura política, econômica, social e cultural brasileira, levando em conta, também, os aspectos históricos que versam sobre a educação do sujeito com deficiência, o seu papel social e os valores éticos e estéticos presentes em nossa sociedade. As informações coletadas através de entrevistas semi-estruturadas foram interpretadas qualitativamente através da análise de conteúdo. Ao longo das entrevistas realizadas com um grupo de sete docentes, aspectos das suas vivências pessoais e profissionais, constituidores de identidades profissionais destes sujeitos, destacaram-se suas narrativas, apontando os meios como esses se relacionam com a diferença. Para análise foram utilizadas quatro dimensões: políticas de inclusão, relações com a diferença, narrativas sobre o outro e aprendizagem. Os resultados são apresentados em forma de texto descritivo e interpretativo. Desta forma, construíram-se conceitos importantes acerca da inclusão e como ela pode operar como dispositivo de governamentalidade dos sujeitos docentes.

Palavras-chave: Inclusão, representações docentes, deficiência, governamentalidade.

ABSTRACT

This dissertation elaborates on some meanings which are produced and reproduced in the inclusion policies, dealing with teachers' representations about students with some impairment in the courses of the Federal Institute Sul-Rio-Grandense – Campus Charqueadas. This objective is based on considerations we have had about the concrete conditions of these subjects' constitutions, marked by conflicts between public policies, so-called inclusive, and Brazilian political, economic, social and cultural structure, taking also into consideration the historical aspects which envisage the education of the disabled subject, his or her social role and the ethical and aesthetic values that are present in our society. The information, collected through semi-structured interviews, has been interpreted qualitatively by means of content analysis. Throughout the interviews, made with a group of seven teachers, aspects of their personal and professional lives, which constitute their professional identities, we have focused on their narratives as an indication of how they relate to the difference. For the analysis, we have used four dimensions: policy of inclusion, relations with the difference, narratives about the other, and learning. The results are presented in the form of a descriptive and interpretative text. We have thus attempted to build up important concepts about inclusion and how it can work out as a governability device for the teachers-subjects.

Key words: Inclusion, teachers' representations, impairment, governability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Objetivo 19 – Ampliar o atendimento às pessoas com deficiência	18
Quadro 2: Censinho solicitado pelo MEC ao IFSUL	21
Quadro 3: Formação acadêmica dos docentes.....	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	10
2 O CENÁRIO DA PESQUISA	14
2.1 O INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE	14
2.2 O MUNICÍPIO DE CHARQUEADAS	23
2.3 O CAMPUS CHARQUEADAS	25
3 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	28
3.1 INCLUSÃO ESCOLAR	28
3.2 PRÁTICAS DISCIPLINARES.....	44
3.3 FRONTEIRA INCLUSÃO X EXCLUSÃO.....	48
3.4 DISCURSOS SOBRE DEFICIÊNCIA E APRENDIZAGEM	56
4 OBJETIVOS	62
5 MÉTODO	63
5.1 A PESQUISA	63
5.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	64
5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	64
5.4 QUESTÕES DE ENTREVISTA:	65
5.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	65
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	67
6.1 INCLUSÃO COMO ACESSO E PARTICIPAÇÃO.....	67
6.2 RELAÇÕES COM A DIFERENÇA	73
6.3 NARRATIVAS SOBRE O OUTRO	77
6.4 APRENDIZAGEM.....	80
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	90

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Este trabalho apresenta o caminho percorrido na implementação de uma política de educação inclusiva a partir dos diferentes olhares de sete docentes do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Charqueadas. Em tempos que discursos sobre a inclusão escolar governam e conduzem o professor, pretendendo problematizar as representações sobre os estudantes incluídos nesta instituição. Atuo neste espaço como Orientadora Educacional e coordenadora do Núcleo de Apoio a Pessoas com Deficiência (NAPNE)

Esse núcleo é um setor da Rede Federal de Educação Tecnológica que articula pessoas, instituições e desenvolve ações de implantação e implementação do Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Deficiência, no âmbito interno, envolvendo sociólogos, supervisores e orientadores educacionais, técnicos, administrativos, docentes, discentes e pais. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscando a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais. O Programa TECNEP visa a inserção da Rede Federal de Educação Tecnológica (IFET) no atendimento às Pessoas com Deficiência nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como o segmento comunitário.

Como coordenadora do NAPNE tenho a função de articular as diversas atividades relativas à inclusão das Pessoas com Deficiências na Instituição, definindo prioridades e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. Seguir a Política Nacional de Educação Inclusiva era uma premissa para este trabalho, consolidar uma escola inclusiva, com tolerância e respeito às diferenças. Porém, percebi que muitas palavras estavam na ordem do discurso e outras, silenciadas na inquietação dos docentes diante de tal política.

A partir dessa inquietação me interessei por problematizar as representações docentes em relação à inclusão, considerando o que tem a dizer os professores que estariam envolvidas cotidianamente nesse processo e que eram desafiadas a “colocar junto” os estudantes com deficiência.

Ao se contemplar o campo das políticas, concordo com Ball (1997), no sentido de que nenhuma política é neutra, pois se insere em um campo de representações codificadas e recodificadas, engendradas em determinado contexto histórico e espaço geográfico, através de

conflitos, lutas e correlações de forças. As políticas voltadas para a inclusão de sujeitos com deficiência têm gravitado em um campo contestado, muito disputado, à semelhança do que vem ocorrendo, por exemplo, no âmbito das questões referentes ao gênero e à raça.

De forma geral, ressalto as contradições postas entre o avanço que representa a Educação Inclusiva em termos de garantia de direitos básicos à população com algum tipo de deficiência em ter acesso a uma educação de qualidade, frente ao seu papel social marcado, historicamente, por processos de exclusão de direitos, de improdutividade, e frente ainda ao contexto sócio, político e econômico brasileiro, pautado nos princípios do capitalismo e da globalização.

A pesquisa realizada nesta dissertação ocorre no Instituto Federal Sul-rio-grandense, chamado a contribuir na inclusão de estudantes com deficiência em seus cursos. Para entender o processo de inclusão optei por realizar um estudo teórico que apresente subsídios para a compreensão de como a sociedade enxerga as questões de normalidade.

Destaco também, a contradição entre a realidade sócio-política da escola e seu papel como instituição capaz de resolver um problema complexo da exclusão de direito, assumindo-se como um espaço para a diversidade e sua função histórica marcada pelo seu papel de homogeneizadora, normatizadora e formadora de cidadãos que possam atender à demanda sócio-política e econômica, em acordo com as normas culturais e valores morais.

No terceiro capítulo apresento uma contextualização teórica sobre inclusão escolar tendo como pressuposto inicial que um dos elementos importantes no processo de definição das atuais políticas públicas de inclusão escolar são os fatores culturais, aqueles que historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, rejeições, aceitações e de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade.

Neste capítulo, me proponho a olhar mais detidamente esse lugar do “outro”, para os processos de constituição da alteridade, da diferença, de estabelecimento das distâncias. Interessa-me compreender melhor os mecanismos através dos quais a diferença aparece, os lugares se constituem e de que forma a inclusão é utilizada como estratégia das novas relações de poder colocadas em circulação. Em outras palavras, apresento os efeitos de verdade dos discursos da formação docente nas/das políticas de inclusão e seus efeitos na constituição e controle dos docentes.

Tal política constitui-se num dispositivo de governamentalidade neoliberal, tendo em vista que, na conjuntura atual, a formação docente vem responder estrategicamente a uma

urgência histórica precisa, qual seja produzir docentes interessantes a essa racionalidade. Um governante que é exercido tanto pela escola quanto através de cada indivíduo- o diretor, o docente, o funcionário sobre os estudantes e também dos estudantes, uns em relação aos outros.

Busco compreender as representações sobre as alteridades deficientes em que dados encontrados são ancorados na memória das heranças e das experiências individuais, localizadas num determinado contexto de espaço e tempo que, portanto, não podem ser absolutizados. São forças sociais que reproduzem e legitimam o discurso recorrente do paradoxo moderno: a busca pela ordem gera a necessidade de excluir os indesejáveis.

As políticas de educação inclusiva pretendem esconder a monstruosidade, ou seja, é necessário trazer o anormal para a escola para que se possa educá-lo e civilizá-lo, no entanto tal responsabilidade passa a ser do sujeito que mesmo “tendo a oportunidade de estar junto” com outros normais, não consegue sair do lugar comprometido de sua deficiência e limites.

Encerro o capítulo retomando as constantes referências dos docentes em relação à norma, a oposição entre o estudante normal x estudante com deficiência e o não reconhecimento por parte dos docentes da importância e da influência de suas expectativas e representações em relação a estes sujeitos. Tal constatação reforça a compreensão de que as concepções binárias instituídas pela modernidade encontram-se diluídas nas narrativas, enunciados, práticas e representações docentes bem como nos discursos de respeito e tolerância em relação à diversidade.

No quarto capítulo trago os objetivos da pesquisa que traduzem a investigação pela qual me debrucei, inscrevendo-se no campo da educação, especialmente no que se refere às representações docentes sobre a inclusão.

No quinto capítulo apresento o caminho percorrido ao longo dessa investigação, o tipo de pesquisa utilizado, os interlocutores pesquisados e a técnica na coleta de dados para a realização desse estudo. A pesquisa foi realizada na instituição de ensino em que atuo o que me permitiu experimentar-me como interlocutora e sujeito do mesmo processo, vivenciando contradições e reflexões nos depoimentos obtidos

No sexto capítulo realizo a análise e discussão dos dados que compõem o *corpus* desta investigação, a partir da interpretação que passa pela minha formação pessoal e profissional. Busco descrever e analisar os discursos que constituem as representações docentes sobre a inclusão.

Realizo, por fim, considerações que refletem o percurso e resultados da pesquisa. Este momento é reservado a olhar e refletir acerca dessa construção. Trata-se de uma retomada do caminho percorrido e que ancora outras indagações, reflexões e problematizações sobre a inclusão.

2 O CENÁRIO DA PESQUISA

2.1 O INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

O Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) possui uma trajetória de quase um século, cuja história começou a ser escrita no início do século XX, através de ações da diretoria da Bibliotheca Pública Pelotense que, em sete de julho de 1917 - data do aniversário da cidade de Pelotas - sediou a assembléia de fundação da Escola de Artes e Offícios.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2009/2014), esta escola se caracterizava por ser uma sociedade civil, cujo objetivo era oferecer educação profissional para meninos pobres. O prédio foi construído, mediante doações da comunidade, em terreno doado pela Intendência Municipal. As aulas tiveram início em 1930, quando o município assumiu a Escola de Artes e Offícios e instituiu a Escola Technico Profissional que, posteriormente, passou a denominar-se Instituto Profissional Técnico, cujos cursos compreendiam grupos de ofícios divididos em seções: Madeira, Metal, Artes Construtivas e Decorativas, Trabalho de couro e Eletro-Chimica. João Py Crespo, intendente Municipal, que viabilizou o funcionamento da Escola, doou seus vencimentos para esse fim, exemplo que foi seguido pelo primeiro diretor, Sylvio Barbedo e pelo primeiro grupo de docentes.

O Instituto Profissional Técnico funcionou por uma década, sendo extinto em 25 de maio de 1940, e seu prédio demolido para a construção da Escola Técnica de Pelotas. Em 1942, através do Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro, subscrito pelo presidente Getúlio Vargas e pelo ministro da Educação Gustavo Capanena, foi criada a Escola Técnica de Pelotas – ETP –, a primeira e única Instituição do gênero no estado do Rio Grande do Sul. O engenheiro pelotense Luiz Simões Lopes foi o responsável pela vinda da Escola para o município, através de sua intercessão pessoal junto ao Ministério da Educação e ao Presidente da República.

A ETP, inaugurada em 11 de outubro de 1943, com a presença do presidente Getúlio Vargas, começou suas atividades letivas em 1945, com cursos de curta duração (ciclos). Nesse primeiro ciclo do ensino industrial, os cursos estabelecidos foram de Forja, Serralheria, Fundição, Mecânica de Automóveis, Máquinas e Instalações Elétricas, Aparelhos Elétricos, Telecomunicações, Carpintaria, Artes do Couro, Marcenaria, Alfaiataria, Tipografia e Encadernação.

A partir de 1953, foi oferecido o segundo ciclo da educação profissional, quando foi criado o primeiro curso técnico - Construção de Máquinas e Motores. Em 1959, a ETP é caracterizada como autarquia Federal e, em 1965, passa a ser denominada Escola Técnica Federal de Pelotas, adotando a sigla ETFPEL. Com um papel social muito forte e reconhecidamente destacado na formação de técnicos industriais, a ETFPEL tornou-se uma Instituição especializada e referência na oferta de educação profissional de nível médio, formando grande número de estudantes nas habilitações de Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Eletromecânica, Telecomunicações, Química e Desenho Industrial.

Em 1996, no dia 26 de fevereiro, foi colocada em funcionamento a sua primeira Unidade de Ensino Descentralizada – UNED, na cidade de Sapucaia do Sul. Em 1998, a Escola Técnica Federal de Pelotas começa a efetivar sua atuação no nível superior de ensino, tendo obtido autorização ministerial, após parecer favorável do Conselho Nacional de Educação, para implantação de Programa Especial de Formação Pedagógica, destinado à habilitação de docentes da educação profissional. Em 1999, através de Decreto Presidencial, efetivou-se a transformação da ETFPEL em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS, o que possibilitou a oferta de seus primeiros cursos superiores de graduação e pós-graduação, abrindo espaço para projetos de pesquisa e convênios, com foco nos avanços tecnológicos.

Em 13 de outubro de 2006, foi inaugurada a Unidade de Ensino de Charqueadas e, em 27 de novembro 2007, a Unidade de Ensino de Passo Fundo. Em 29 de dezembro de 2008, foi criado, a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, com sede e foro na cidade de Pelotas, estado do Rio Grande do Sul, nos termos da Lei nº 11.892, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense é formado por nove *campi*: *Campus Pelotas*, *Campus Sapucaia do Sul*, *Campus Charqueadas*, *Campus Camaquã*, *Campus Venâncio Aires*, *Campus Bagé*, *Campus Pelotas Visconde da Graça*, *Campus Santana do Livramento*. Complementando a sua constituição, agregam-se os polos do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB vinculados ao IF Sul-rio-grandense, localizados nas cidades de: Balneário Pinhal, Santana da Boa Vista, Santa Vitória do Palmar, Constantina e Picada Café nos quais são oferecidos cursos na modalidade a distância financiados pela UAB.

A comunidade do Instituto Federal Sul-rio-grandense vem sendo desafiada a encontrar formas de atuação condizentes com os avanços que a ciência e a tecnologia estão continuamente apresentando à sociedade. Nesse cenário, as oportunidades de trocas e interações com a região nas quais os nossos *campi* estão inseridos assumem uma importância sem precedente, haja vista a rápida adoção do conceito de "globalização" aplicado em todas as relações pessoais cotidianas.

O Instituto Federal Sul-rio-grandense, como produtor de conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como disseminador de práticas culturais, está sendo desafiado a estabelecer relações de parcerias que ampliem e qualifiquem o fluxo de conhecimento e práticas de interesse regional. A interação entre o Instituto Federal Sul-rio-grandense e os arranjos produtivos locais, no entanto, ainda está aquém das necessidades de aplicação de ciência e tecnologia para a promoção de inovações que permitam aumentar a produção e competitividade dos arranjos produtivos locais e o desenvolvimento social da comunidade.

As demandas sociais, com as quais o Instituto Federal Sul-rio-grandense se depara, impõem um diálogo permanente com a comunidade refletindo-se no seu dia-a-dia, exigindo a democratização da produção e a difusão do conhecimento, traduzidas na definição e construção dos Projetos Pedagógicos dos seus cursos e na oferta de cursos de formação inicial e continuada construídos em parceria com instituições representativas da sociedade e com as empresas.

Apresento a seguir, um levantamento de documentos que incluem dados sobre o atendimento a pessoas com deficiência do IF Sul.

No seu Projeto Político-Pedagógico, as Políticas de inclusão de pessoas com necessidade de educação especial, estão assim referendadas:

No Brasil, a Constituição Federal estabelece o direito das pessoas, com deficiência, receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A partir da segunda metade da década de 1990, com a difusão da Declaração de Salamanca, que propõe que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar passou-se a difundir e construir a idéia de adaptar o sistema escolar às necessidades dos estudantes e construir um único sistema educacional de qualidade para todos.

No Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, destaco:

TÍTULO I DO INSTITUTO

Art. 1º. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Sul-rio-grandense, com sede e foro na Cidade de Pelotas, Estado do Rio Grande do Sul, criado a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação, detentor de autonomia administrativa, patrimonial, de gestão financeira, didático pedagógica e disciplinar.

CAPÍTULO I

DOS PRINCÍPIOS

Art. 3º. O Instituto Federal Sul-rio-grandense reger-se-á pelos seguintes princípios:

VII - compromisso com a educação inclusiva, com a permanência do educando e com o processo educacional emancipatório.

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional que vigora de Julho de 2009 a junho de 2014 ficou definido:

1 Perfil Institucional

1.1 Missão

Implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social.

1.3 Importância do Instituto Federal Sul-rio-grandense para a inclusão social na Região.

[...] o objetivo do presente PDI é fomentar a elaboração de objetivos e metas, acreditando que é possível, através da relação da teoria com a prática, contribuir para a provisão de estratégias de cooperação de nossa instituição com a comunidade local, propiciando educação que contribua para melhoria da qualidade de vida da população.

Abaixo, a partir dos Objetivos estratégicos e metas do Instituto Federal Sul-rio-grandense do período de julho de 2009 a junho de 2014:

Metas	Quantificador
Promover programas de capacitação e formação de recursos humanos para atuarem com PcDs.	Proporcionar formação a 20% dos docentes e técnicos administrativos

Intensificar ações para sensibilização e mudança de paradigma na comunidade do IFSul.	01 projeto / ano
Adequar a estrutura física dos <i>campi</i> do IF Sul-rio-grandense e arredores aos PcDs.	100% dos locais com acesso adequado aos PcDs até 2014
Promover e ampliar parcerias e intercâmbios com instituições e organizações públicas e privadas.	01 projeto / ano
Promover procedimentos adequados para ingresso e permanência dos PcD.	01 projeto / ano
Consolidar os Núcleos de apoio às pessoas com deficiência dos <i>campi</i> .	Em todos os <i>campi</i> até 2012

Quadro 1: Objetivo 19 – Ampliar o atendimento às pessoas com deficiência

Fonte: Instituto Federal Sul-rio-grandense do período de julho de 2009 a junho de 2014.

Em relação ao atendimento às pessoas com deficiência, expresso em seu PDI, o Instituto Federal Sul-rio-grandense, procurando atender ao que determina a Carta Constitucional, e ainda em observância aos documentos internacionais como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975); a Conferência Internacional do Trabalho (1983); a Declaração de Manágua (1993), a Conferência de Jomtien (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001); a Declaração de Caracas (2002), a Declaração de Sapporo (2002), entre muitas outras que propõem uma sociedade igualitária para todos, sem a dicotomia de normais e anormais, dos sem deficiência e os com deficiência, começa a romper definitivamente com o paradigma da exclusão, dando início a uma série de ações políticas, atos administrativos e didático pedagógicos, com o objetivo específico de atender a este seguimento, historicamente excluído do ensino público e regular brasileiro.

É uma verdadeira mutação de padrões. Não basta apenas a quebra de barreiras arquitetônicas e físicas das instituições, e sim muito mais do que isto: a mudança de cultura dos seus docentes, servidores técnico-administrativos e uma liderança eficiente e comprometida dos seus gestores, em todos os níveis e instâncias, para com as reais necessidades das pessoas com deficiência.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, sensibilizado com o problema está aderindo e comprometido a proporcionar uma Educação inclusiva, como um conjunto de princípios e procedimentos implementados pela Gestão de

cada um dos seus *campi*, para adequar a realidade da Instituição à realidade desse seguimento social, onde se tem como meta prioritária: que nem um estudante seja rejeitado por ela.

Elegeram-se, sobremaneira, inúmeras ações inseridas em seis grandes áreas para atuação imediata, e contempladas neste PDI:

ARQUITETÔNICA contemplando a desobstrução de barreiras físicas e ambientais;

ATITUDINAL com a prevenção e eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações;

COMUNICACIONAL abrangendo a adequação de códigos e sinais, páginas web da Instituição, folders e panfletos, adequados às necessidades do seguimento;

METODOLÓGICA almejando a adequação de técnicas, teorias, abordagens, metodologias promissoras a este seguimento;

INSTRUMENTAL com a adaptação de materiais, aparelhos, equipamentos, utensílios, e aquisição de tecnologias assistivas;

PROGRAMÁTICA apontando e eliminando barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias, leis e outros instrumentos afins.

Para prover e programar estas ações foi criado em cada um dos seus *campi* o **Núcleo de atendimento às pessoas com deficiência-NAPNE**, órgão de assessoramento da Instituição, constituído por docentes e servidores, vinculados diretamente a Direção Geral de cada *campus*, e que já estão atuando em perfeita sintonia com o TEC-NEP - Programa do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica – MEC/SETEC com o objetivo de inserir Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico e tecnológico em todas as regiões de abrangência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, em parceria com os sistemas estaduais, municipais, e com o segmento comunitário.

No campus Charqueadas, com a implantação do NAPNE iniciou-se o debate sobre as formas que a instituição teria para oferecer possibilidades de inclusão às pessoas com deficiência. Esta idéia estava associada ao fato do campus possuir um espaço propício ao desenvolvimento de novas tecnologias, em especial a tecnologia assistiva. Através da pesquisa e da elaboração de projetos inovadores poderia contribuir na melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência, utilizando os conhecimentos adquiridos ao longo dos cursos de Informática e Mecatrônica. Com alguns dados de conhecimento da realidade,

passou-se a motivar docentes e estudantes do Campus Charqueadas a pensar em desenvolver projetos inclusivos e que atendessem as pessoas com deficiência.

Num mundo em profundas e aceleradas transformações, a Tecnologia Assistiva emerge como uma área do conhecimento e de pesquisa que tem se revelado como um importante horizonte de novas possibilidades para a autonomia e inclusão social dos alunos com deficiência. Segundo Galvão (2009) “Controlar o computador por meio de sopros ou mesmo com o movimento voluntário de apenas um músculo do corpo já é uma possibilidade real para essas pessoas. E uma possibilidade bem mais acessível e barata do que se imagina.

As pesquisas, embora ainda sejam poucas nessa área, têm surpreendido a cada dia com novas descobertas, novos dispositivos, novos programas de software, que abrem amplos horizontes para as pessoas com deficiência. Por isso, o acesso dessas pessoas a recursos tecnológicos, ao computador e à internet cada vez mais deve deixar de ser percebido como algo apenas opcional ou secundário.

Trata-se de um direito fundamental para o exercício pleno da cidadania e para o acesso a outros direitos básicos como aprender, comunicar-se, trabalhar, divertir-se etc. Entretanto, a Tecnologia Assistiva ainda é bastante desconhecida, tanto da população em geral como dos centros de pesquisa, e, por isso, está quase ausente nas políticas públicas. “Embora já comecem a surgir programas oficiais de fomento à pesquisa e desenvolvimento nessa área, são ainda em número muito reduzido, em relação às necessidades e demandas.”

A partir do trabalho inicial sobre inclusão no Campus, foram desenvolvidas diversas ações com os alunos da instituição visando dois objetivos principais: a sensibilização dos alunos perante a inclusão e o aproveitamento do potencial técnico dos cursos para o desenvolvimento de tecnologias assistivas.

Diversos trabalhos práticos foram desenvolvidos nos cursos de Mecatrônica e de Informática visando principalmente:

- Desenvolver nos alunos a autonomia, motivação e interdisciplinaridade;
- Contextualização do conhecimento desenvolvido a realidade do aluno;
- Estimulação de projetos ligados a inclusão e ao meio ambiente.
- Desenvolvimento de uma consciência coletiva sobre inclusão, trazendo a realidade das pessoas com necessidades específicas ao cotidiano dos alunos;
- Aumentar a motivação dos alunos perante a questão de acessibilidade.

Exemplos de projetos com motivação de inclusão desenvolvidos pelos alunos do Campus Charqueadas:

Forno Industrial: adaptado para pessoas com deficiência visual;

Óculos-mouse: Buscando atender as limitações do usuário, desenvolveu-se um sistema que, é capaz de controlar o computador unicamente através do movimento da cabeça e dos olhos. Constata-se a importância de desenvolver esse projeto devido ao alto custo, e até a falta de eficiência, dos poucos produtos disponíveis no mercado, e ao grande número de deficientes motores no Brasil e também no mundo O óculos-mouse têm grandes chances de serem comercializados. Primeiro, eles devem passar por uma bateria de testes antes de virarem um protótipo e entrarem de vez no mercado. O equipamento é eficiente, de baixo custo e atende às necessidades e limitações do usuário. Além de inovadora, a idéia ganhou força por se tratar de uma tecnologia que permite a inclusão de deficientes físicos.

Muitos projetos a partir dos óculos-mouse começaram a ser desenvolvidos pelos estudantes do campus Charqueadas, tornando-se diante do IFSUL uma referência na área da tecnologia assistiva.

O instituto passa a investir nos projetos inclusivos e cria a Diretoria de Ações Inclusivas que articula todas as ações dos *campi*. Buscando compreender a realidade do público atendido no instituto, realizou-se um levantamento dos estudantes incluídos e das condições de acessibilidade oferecidas.

Abaixo apresento um quadro organizado a partir do Censinho solicitado pelo MEC ao IFSUL:

NECESSIDADE	QTD	NOME DO CURSO	NÍVEL (FIC, TÉCNICO, TECNOLÓGICO, ETC)	OBSERVAÇÃO
Altas Habilidades Superdotação	-	-	-	-
Apenados	-	-	-	-
Déficit Cognitivo	-	-	-	-
Deficiência Física	-	01	Técnico subsequente	-
Deficiências Múltiplas	-	-	-	-
Deficiência Auditiva Baixa audição	-	-	-	-
Deficiência Visual Cegos	-	-	-	-

NECESSIDADE	QTD	NOME DO CURSO	NÍVEL (FIC, TÉCNICO, TECNOLÓGICO, ETC)	OBSERVAÇÃO
Deficiência Visual Baixa visão	-	-	-	-
Indígenas	-	-	-	-
Jovens e Adultos PROEJA	191	(100estudantes) Curso Técnico de Nível Médio em Administração	Técnico de nível médio	Campus Sapucaia do Sul
		(53 estudantes) Curso Técnico em Manutenção e Suporte de Informática		Campus Pelotas
		(35estudantes) Curso Técnico de Nível Médio em Desenho de Construção Civil		Campus Charqueadas
		(03estudantes) Curso Técnico de Nível Médio em Informática		
Jovens e Adultos PESCA	-	-	-	-
Jovens em risco social	-	-	-	-
Quilombolas	-	-	-	-
Negros e Afrodescendentes	-	-	-	-
Surdez	-	-	-	-
Terceira Idade				
Transtornos Globais do Desenvolvimento	1	Curso de Ensino Médio	Ensino Médio (regular) no Campus Sapucaia do Sul	Estamos trabalhando com o estudante há três anos, através de adaptações curriculares. Foi elaborado um currículo adaptado.
Outras	1	Curso Técnico em Química	Curso Técnico de nível médio Integrado no Campus Pelotas	Elaborando projeto.

Quadro 2: Censinho solicitado pelo MEC ao IFSUL

Fonte: Censinho TECNEP 2010

O município de Charqueadas, como citado acima, foi uma das primeiras cidades a receber um dos campi do IFSul e implantar o NAPNE. Para tanto, faz-se necessário conhecer a história deste município para perceber a importância da formação científica e tecnológica na mudança das condições de vida da população e do acesso a educação pública, gratuita e de qualidade.

2.2 O MUNICÍPIO DE CHARQUEADAS

Charqueadas se constituía numa vila de pescadores e passagem das tropeadas, às margens do Rio Jacuí. Em função de sua proximidade com o mercado consumidor, tal posição foi muito favorável para a concentração residencial e crescimento da atividade pecuária associada ao ciclo do charque. Essas propriedades eram denominadas charqueadas e no século XIX tiveram um grande crescimento econômico incentivando o povoamento do interior do país. Portanto, a origem e o crescimento inicial do município de Charqueadas estão muito relacionados à indústria do charque, atividade desenvolvida na região carbonífera principalmente por portugueses e espanhóis (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHARQUEADAS, 2008).

O gado era conduzido até a foz do Arroio dos Ratos, pelos tropeiros, onde era abatido, e sua carne era salgada e transformada em charque, para que facilitasse o transporte, em função da falta de refrigeração. Com o aparecimento de novas tecnologias de refrigeração como geladeiras e frigoríficos, as charqueadas tiveram uma redução da sua participação na economia da região (PIRES; FERNANDES, 1986).

Nas primeiras décadas do século XX, o ciclo do charque na região entrou em colapso econômico, forçando a busca por novas alternativas de desenvolvimento econômico por parte dos habitantes da região. Foi apenas no final da década de 40 que estudos liderados pelo diretor da Estrada de Ferro e Minas de São Jerônimo, Otávio Reis, indicam a existência de carvão mineral na região em quantidades suficientes para garantir a viabilidade econômica da sua extração. Desta forma, apenas em meados de 1950 que um novo ciclo econômico ganha força no então distrito de Charqueadas, ainda pertencente ao município de São Jerônimo, e sua economia passa a se basear na extração de carvão mineral (PIRES; FERNANDES, 1986).

No ano de 1956, foi inaugurado o poço Otávio Reis com uma profundidade de 300 metros, na época, o mais profundo da América do Sul, que mais tarde seria responsável por abastecer a Usina Termoelétrica de Charqueadas (VEIT, 2004).

Paralelamente à atividade extrativista e, ao menos em parte, como conseqüências dela, novas empresas surgem em Charqueadas que irão se transformar, principalmente a partir da década de 70, no mais importante propulsor do desenvolvimento do distrito apoiado no trinômio carvão-energia-aço.

A Termochar, Termoelétrica de Charqueadas S/A, foi inaugurada em 1962, e posteriormente, em 1970, foi encampada pela Eletrosul (Centrais Elétricas do Sul do Brasil), usina termoelétrica muito significativa para a região, atualmente pertencente ao grupo Tractebel Energia S/A. Pois, além de representar o melhoramento do setor energético do Rio grande do Sul como um todo, trouxe um novo sentido econômico para a economia local (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHARQUEADAS, 2008).

A Copelmi, Companhia de Pesquisas e Lavras Minerais foi fundada em 1965, e foi importante para o desenvolvimento do município de Charqueadas em função da doação de antigas redes de distribuição à CEEE (Companhia Estadual de Energia Elétrica), onde se pôde aprimorar o sistema de iluminação pública do distrito, além de aprofundar o ciclo extrativista mineral no município.

A empresa que se mostraria decisiva para o futuro desenvolvimento econômico de Charqueadas foi a Aços Finos Piratini, empresa siderúrgica de economia mista controlada pelo estado, que iniciou o ciclo da siderurgia na região em 1973 e, em conseqüência, deu início à implantação do pólo metal-mecânico. Em 1975, a empresa passou para o controle da Siderbrás e, posteriormente, foi adquirida em 1992, pelo grupo Gerdau, pelo programa de privatização do governo federal (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHARQUEADAS, 2008).

As atividades econômicas modificaram a vida na região, mas a falta de infraestrutura preocupava os moradores de Charqueadas, ainda um distrito de São Jerônimo. Nascia assim a idéia emancipacionista. Em 1977, através de um convênio entre a prefeitura de São Jerônimo e o BNH, iniciaram as obras de urbanização em Charqueadas. A partir deste período o movimento emancipacionista intensificou-se, até que, em 28 de abril de 1982, houve o desmembramento de São Jerônimo, através da Lei Estadual nº. 7.645. Charqueadas possuía então um território de 73,5 km².

Em 1995, o município passa a integrar a Região Metropolitana de Porto Alegre. Em 1996, foi anexada a área conhecida como Horto Florestal da CEEE. Hoje Charqueadas conta com 217 km² de área territorial e é o município mais populoso da Região Carbonífera, com uma população de 35363 habitantes (CENSO, 2010).

Com o crescimento do município, compreende-se a necessidade na oferta de cursos profissionalizantes. Neste cenário, o campus Charqueadas inscreve-se como oportunidade de inclusão e profissionalização para a população.

2.3 O CAMPUS CHARQUEADAS

O **Campus Charqueadas do Instituto Federal Sul-rio-grandense** se deu a partir do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica da SETEC/MEC, lançado em 2005, que tem como objetivo aumentar significativamente o número de escolas dessa rede, promovendo a formação de qualidade de profissionais para o mundo do trabalho.

No caso da Unidade de Ensino de Charqueadas, atualmente denominada Campus Charqueadas, o município doou para a União um terreno de aproximadamente seis hectares, que continha alguns prédios depreciados pelo tempo. Coube ao CEFET-Pelotas, reformá-los, construir outros espaços físicos, adquirir equipamentos e materiais e realizar concursos públicos para docentes e técnico-administrativos, com o objetivo de possibilitar a implementação dessa nova escola.

O Campus Charqueadas, situado à Rua General Balbão n°. 81, no Centro da cidade de Charqueadas, iniciou suas atividades letivas no dia 11 de setembro de 2006, embora oficialmente isso tenha se dado a partir da publicação do Diário Oficial n°. 198, de 16 de outubro de 2006, que autoriza o funcionamento da escola sob a portaria n°. 1.690 de 13 de outubro de 2006. Segundo a Proposta Pedagógica do IF Sul-Rio-Grandense, a instituição tem como função social

[...] promover educação humano-científico-tecnológica para formar cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade, preparando-os para a inserção no mundo do trabalho, por meio da educação continuada de trabalhadores; da educação tecnológica de nível médio; da graduação e pós-graduação e da formação de docentes. Tomando o trabalho como princípio educativo, visa desenvolver o senso ético e motivar a sensibilidade através da cultura, para que seus estudantes, como cidadãos críticos e solidários,

capazes de usar do conhecimento, do potencial da ciência e do método científico, comprometam-se politicamente com um projeto de sociedade mais justa.” (CEFET-Pelotas, 2008.)

A proposta pedagógica do IF Sul-rio-grandense possui títulos comuns e títulos específicos de cada Campus, respeitando assim as características regionais. Além disso, a comunidade escolar elabora anualmente o Plano de Metas e Ações. Um forte aspecto do Plano de Metas e Ações de 2007 foi o comprometimento de todos em buscar alternativas para que a

[...] escola seja conhecida e reconhecida como escola pública de qualidade na formação de profissionais para o mundo do trabalho; integrada com as comunidades locais e regionais, pedagogicamente interessante, diferente, dinâmica, alegre, limpa, democrática, exigente e terna; que se pautem na ética, responsabilidade e comprometimento, sendo todos responsáveis pelo desenvolvimento intelectual, social e profissional na busca da valorização do ser humano. (CEFET-Pelotas, 2007.)

A escola oferece cursos integrados, ou seja, que articulam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, promovendo educação humano-científico-tecnológica para formar cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade, preparando-os para a inserção no mundo do trabalho. A equipe gestora é composta pelo Diretor Geral, pelo Chefe de Departamento de Ensino e pelo Chefe de Departamento da Administração. Formam a equipe multidisciplinar de suporte ao ensino os setores de Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional, Saúde, Psicologia, Assistência Social e Coordenação de cursos.

Atualmente o campus conta com 487 estudantes, 48 docentes, 26 servidores técnico-administrativos, 23 servidores terceirizados. Oferece os cursos Técnicos Integrados em Mecatrônica e Informática, Técnico Integrado em Desenho da Construção Civil na modalidade EJA e Técnico Subsequente em Secretaria Escolar. Para 2011 a previsão é de quatro novos cursos: Técnico Integrado em Fabricação Mecânica na modalidade EJA, Técnico Subsequente em Eletroeletrônica, Tecnólogo em Sistemas para Internet e Especialização em “Educação e Contemporaneidade”.

No Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Charqueadas o currículo informal presente na história de cada estudante constitui-se em importante fonte de insumos para o planejamento, seleção e execução das atividades. A inclusão educacional deve oferecer aos sujeitos com deficiência a possibilidade de se capacitar profissionalmente, dentro das habilidades, aspirações e condições de cada um. Cabe, pois, às instituições educacionais conhecer em profundidade tanto as deficiências como o mercado de trabalho, para que

possam reunir ambas as exigências. A inclusão não pode se restringir ao acesso dos sujeitos com as denominadas deficiências às escolas e espaços públicos, mas deve observar a necessidade deste segmento da população em se manter economicamente ativo, para que sua autonomia seja não só de direito, mas também de fato.

As escolas profissionalizantes tecnológicas têm diante de si o desafio de fazer valer a política inclusiva em vigor, de atrair estudantes com deficiência, tarefa antes destinada somente às escolas especializadas. Não basta tornar acessível o ambiente de estudo, mas antes o de proporcionar atendimento e condições propícias que possibilitem a permanência e o sucesso destes estudantes nos cursos da instituição. É importante que haja consonância das escolas profissionalizantes e especializadas com a comunidade e as empresas, de forma sistematizada, organizada e participativa.

As políticas existentes para a inclusão da pessoa com deficiência atacam consequências e não as causas da exclusão social, como a baixa escolaridade. São necessárias políticas para a oferta de trabalho qualificado para este sujeito.

Falo deste lugar que se pretende inclusivo, nele me insiro como pesquisadora para tentar compreender a inclusão escolar neste contexto tendo como foco das análises as representações docentes que permeiam os dizeres, os saberes e as práticas pedagógicas em relação aos estudantes com deficiência.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Na contextualização teórica desenvolvo as temáticas: inclusão escolar, práticas disciplinares, fronteiras inclusão x exclusão e os discursos sobre deficiência na relação com as aprendizagens. Os referenciais, a fim de organizar este texto, estão divididos em itens, mas devem ser compreendidos na sua totalidade, com suas inter-relações, pois permitem pensar que a sociedade inclusiva e, então, a escola inclusiva poderiam estar operando como restauradora do caos. O buscar da ordem nas práticas de inclusão, aquelas voltadas aos sujeitos deficientes, é colocar no centro da discussão a anormalidade como desordem.

3.1 INCLUSÃO ESCOLAR

Atualmente a inclusão escolar está presente nas discussões políticas e educacionais brasileiras. Nas instituições federais é uma premissa a elaboração de projetos que atendam aos estudantes com deficiência, portanto a escolha por esse tema foi movida por algumas razões que considero oportunas em “tempos de inclusão”. Segundo Bittencourt (2005), ao falar de “tempos de inclusão” refere-se aos modos pelos quais determinados conceitos entendidos como progressistas e libertadores são apropriados pelos governos neoliberais.

Ainda segundo o autor, o paradigma da inclusão surge como um novo olhar sobre as questões educacionais. Não mais o estudante tem que apresentar uma prontidão para estar na escola, mas a própria escola é chamada a ver que ela pode estar causando algum empecilho de aprendizagem para os estudantes com deficiência, portanto, a escola tem que se adaptar para receber a todos.

O conceito de inclusão é quase inquestionável uma vez que dificilmente alguém possa se colocar contra. Entretanto, a aparente inclusão funciona como estratégia que mascara e naturaliza novas relações de poder colocadas em circulação. Enquanto pesquisadora do campo da educação devo manter constantemente a vigilância crítica, sobretudo, para aquelas totalizações veiculadas pelos meios de comunicação que nos subjetivam.

No Brasil, tanto os estudos, quanto as políticas públicas para a educação especial/inclusiva são bastante recentes. Pode-se afirmar que, somente, a partir da segunda metade do século XX, os documentos normativos começaram a fazer referência à educação

em pauta. Assim, a 1ª Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 4.024/61 dispôs que a educação é direito de todos e recomendou a integração da educação especial ao Sistema Regular de Ensino. Um pouco mais tarde, a Lei 5692/71, que alterou em parte, a referida LDB, reafirmou a necessidade de se conferir um tratamento adequado aos sujeitos com deficiência.

Em 1981, foi instituído pela ONU (Organizações das Nações Unidas), o ano Internacional das Pessoas com Deficiência que levantou a bandeira da igualdade de oportunidades para todos.

A partir de então, foram formuladas ações que provocaram mudanças, sobretudo, a que se traduz na ruptura com a atitude de benevolência e na adoção de uma posição política, centrada na garantia do direito e acesso à cidadania dos sujeitos com deficiência (OLIVEIRA; AMARAL, 2004).

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069 de 13/07/90) determinaram direitos para as pessoas especiais. Essa Constituição, no seu artigo 208, inciso III, explicita como dever do Estado, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino. Em 1988, a Lei 7853/89 assegurou vários direitos aos sujeitos com deficiência: matrícula compulsória em escolas públicas e privadas de ensino; oferta obrigatória de Programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; oferta de Programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, no âmbito de unidades escolares e congêneres; oferta de material escolar, merenda e bolsa de estudos aos sujeitos especiais.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (Tailândia), na qual foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos que enfatizou a importância da educação dos sujeitos excluídos social e educacionalmente e daqueles que dela não puderam se beneficiar, na época certa.

O Decreto n. 914/93 estabeleceu as Diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, que garantiu aos sujeitos especiais, direitos em todas as instâncias governamentais, ou seja, saúde, educação, trabalho, seguridade social, habitação, cultura, esporte, lazer e qualificação e inserção profissional. Em 1994, ocorreu, na Espanha, a Conferência de Salamanca que contemplou questões relativas à educação especial destacando entre elas que, pessoas com deficiência devem ter acesso às escolas regulares, usando uma pedagogia centrada na criança e que atenda suas necessidades (BRASIL, 1994).

Também, em 1994, foi veiculada a Portaria n. 1.793/94 que recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos éticos, políticos e educacionais e normalização e integração da pessoa com deficiência”, nos cursos de Pedagogia, Psicologia, em todas as licenciaturas e, também, em outros cursos superiores. Esse documento sugeriu, ainda, a realização de estudos adicionais e de curso de especialização em educação inclusiva.

Em 1996, foi promulgada a LDB n. 9394/96 que dedica um capítulo inteiro à educação especial, mostrando a importância de estudantes especiais estudarem em escolas comuns.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de estudantes com Deficiência – explicitam a necessidade dos estudantes especiais terem acesso aos conhecimentos necessários à vivência cidadã.

Em 1999, o País participou da Assembléia de Guatemala, da qual redundou a Conferência Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Resultou, também, dessa Assembléia, o Decreto n. 3956/2001 que dispôs sobre a eliminação da discriminação e a necessidade de integração social plena dos sujeitos especiais.

A Resolução CNE/CEB n. 2/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais, na Educação Básica, pela qual os Sistemas de Ensino devem matricular todos os estudantes, independentemente de deficiências e diferenças, assegurando as condições necessárias à inclusão. Esse documento recomenda a capacitação dos docentes para a educação inclusiva.

O Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001, dispõe sobre a inclusão do estudante especial no sistema regular de ensino; o atendimento de casos específicos, em classes e escolas especializadas; o apoio das escolas especiais às escolas comuns; a qualificação dos docentes; a oferta de cursos de formação e de especialização em universidades. Enfim, considera-se que, se tudo o que está exposto nos documentos normativos se concretizasse, poder-se-ia pressupor a instauração de uma nova escola que acolheria a todos, sem distinção, na qual o docente exerceria o papel de agente de mudança na relação pedagógica e agente de transformação social (XAVIER, 2002).

Na perspectiva da inclusão, a política educacional fundamenta-se no princípio da igualdade de direitos entre as pessoas, tem como meta a oferta de uma educação igualitária e

de qualidade para todos, sem discriminações, com respeito às diferenças individuais, e garantia de permanência de todos na escola, no decorrer de sua formação.

Fato marcante neste contexto é o destaque, no cenário mundial, da filosofia da Educação para Todos, divulgada em Jomtien (Tailândia), em 1990, mediante a Declaração de Educação para Todos, e a de Salamanca, intitulada Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, publicada em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha).

Esses documentos apontam para a urgência de os países reverem suas políticas educacionais, com vistas a atender a todas as pessoas de modo igualitário, independente de suas condições pessoais ou socioculturais. A Declaração põe em destaque a inclusão educacional das pessoas que apresentam deficiência. Segundo os princípios por ela defendidos, são a escola e o seu projeto pedagógico que deverão se transformar, ofertando uma educação de tal qualidade que atenda a todos, de acordo com suas diferenças individuais.

De acordo com a Declaração de Salamanca (11º§, p.13), “O planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através das escolas públicas e privadas”.

Nesse sentido, uma escola inclusiva terá por função promover a convivência entre as pessoas consideradas normais e as que apresentam deficiência.

A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores, para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele estudante ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade.(MITLER, 2003, p. 36).

Vários autores, como Sasaki (1997), Mantoan (1997), Mrech (1998), entre tantos outros, preocupam-se em esclarecer como deve ser uma escola inclusiva: abordam idéias de uma educação para todos, aceitação das diferenças, preparo dos professores e a transformação das escolas para atender os estudantes com deficiência.

Na opinião de Mrech (1998), a escola inclusiva é um espaço no qual todos os estudantes têm as mesmas oportunidades de ser e estar de forma participativa, onde o acesso, as oportunidades educativas e as características individuais sejam marcadas pela igualdade entre as pessoas. Isso deve ser considerado para todos os estudantes, não só para aqueles que apresentem alguma necessidade especial, o que lhes permitirá se situarem em um contexto de aprendizagem mais significativo e verdadeiro. Assim, uma escola inclusiva deve integrar-se à comunidade e voltar-se para ela; ser vanguarda, apresentar alto padrão tanto em expectativas,

com relação aos seus estudantes, quanto em serviços prestados; pautar suas ações pelas relações de colaboração e cooperação; desenvolver em seus estudantes o sentimento de pertença à instituição; adotar uma pedagogia de co-responsabilidade entre profissionais nas diferentes instâncias educativas; contar com infra-estrutura que permita o acesso e a permanência de todos os estudantes, sem exceção; oferecer uma educação de qualidade; trabalhar em parceria com os pais e a comunidade; orientar suas atividades por um projeto pedagógico sistemático a longo prazo, no qual estejam previstos formas de ensino, conteúdos e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem condizentes com todos os estudantes, especialmente com aqueles que apresentem algum tipo de deficiência; assegurar a continuidade das ações de uma gestão para outra; definir padrões de ensino-aprendizagem que propiciem a colaboração e cooperação entre estudantes e professores; adotar atividades de pesquisa em cooperação, exercício de instrução direta, assistida, com computadores etc.

Em uma escola inclusiva, os professores devem conhecer a fundo as possibilidades e limitações dos estudantes com deficiência, interessar-se pelo que eles querem e desejam aprender, acreditar em suas potencialidades e aceitá-los como são, saber ouvi-los e valorizar suas contribuições, adotar uma pedagogia que estimule a participação e favoreça a aprendizagem efetiva.

Segundo Sasaki (2006, p. 2):

Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de deficiência (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos estudantes e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecido no documento, 'A declaração de Salamanca e o Plano de Ação para Educação de Deficiência'.

Tendo em vista tais requisitos e outras manifestações acerca do processo de inclusão educacional, emerge, na década de 1980, o movimento desencadeado por pessoas com deficiência, seus familiares, organizações e diversas instituições. Ao mesmo tempo, ampliam-se os debates sobre o novo conceito de educação especial, o de deficiência, e surgem as propostas de como a inclusão escolar deve ser implementada.

Segundo Mendes (2002, p. 64), o movimento em defesa da educação inclusiva, como mencionado:

surge na segunda metade da década de 80, com a radicalização do debate na década de 90, cuja idéia central era que, além de intervir diretamente sobre essas pessoas, também era necessário reestruturar a sociedade para que ela

possibilitasse a convivência dos diferentes. No âmbito da educação, passasse a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os estudantes, com ou sem deficiência.

A autora trata o movimento de inclusão no contexto mundial, ligando-o à “construção de uma sociedade democrática [...] e de resistência contra a exclusão social” de muitos grupos minoritários, entre os quais os formados por pessoas com deficiência. Segundo a autora, as discussões sobre a inclusão educacional emergiram fora da educação especial, mas a incluíam, já que os estudantes atendidos nessa modalidade educativa constituem parte considerável dos grupos populacionais dos excluídos. Situa o movimento em favor da inclusão na década de 1980, afirmando que:

a inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os estudantes, com ou sem deficiência e com ou sem outros tipos de condição atípica. A inclusão se baseia em princípios tais como: a aceitação das diferenças individuais como atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria.

Na opinião de Sasaki (1997), as práticas da inclusão têm se baseado no modelo social da deficiência, segundo o qual é a sociedade que precisa se adaptar para oferecer condições adequadas de vida a seus membros. Conseqüentemente, a educação, a reabilitação e a preparação para o trabalho integram o processo normal de desenvolvimento do indivíduo, não constituindo etapas anteriores nem pré-requisitos a esta ou àquela ação. O autor ressalta, como o fazem Mendes (2002) e Fonseca (2003), a necessidade de envolvimento de todos, diretores, professores pais e outros, no desenvolvimento da inclusão educacional e, ao mesmo tempo, chama a atenção para a mudança de atitudes em relação à aceitação das pessoas com deficiência.

O mundo inclusivo é um mundo no qual todas as pessoas têm as mesmas oportunidades de serem agentes participativos e de estarem na sociedade de forma participativa, onde as relações entre o acesso às oportunidades e as características individuais sejam marcadas pela igualdade de valor. Nesse contexto, não é a pessoa que deve adaptar-se à sociedade e à escola, mas, sim, estas é que precisam ser preparadas e equipadas, para que os estudantes com deficiência possam viver e estudar como cidadãos.

Conforme Mendes (2002, p. 64), a proposta de

[...] inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado

desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade a todas as crianças.

Desse modo, não se pode perder de vista os objetivos formativos que devem orientar o currículo escolar e trabalhar para que a instituição de ensino não contribua para reforçar os estigmas e aumentar o contingente de estudantes que não conseguem sucesso em sua escolarização. Mendes (2002, p. 61) alerta, assim como os demais autores aqui citados, que, para a inclusão educacional acontecer, não basta matricular as pessoas, “crianças, jovens e adultos com deficiência em escolas regulares ou nas classes comuns”. Torna-se indispensável providenciar todas as condições de estudo necessárias.

Fonseca (2003, p. 99) salienta que

Educação inclusiva significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente da sua origem sócio-cultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas, para que, desse modo, possam usufruir de serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros apoios complementares, e possam beneficiar-se igualmente da sua [inclusão] em classes etariamente adequadas perto da sua residência, com o objetivo de serem preparados para a vida futura, o mais independente e produtiva possível, como membros de pleno direito da sociedade.

Sob este prisma, os estudantes com deficiência não devem ser nem segregados, nem protegidos. Devem, sim, conviver e estudar juntamente com os demais colegas de sua idade, ter os mesmos direitos, assumir responsabilidades, enfrentar desafios próprios de sua idade, consoante a sua condição e, o que é mais importante, superar dificuldades. Assim, a diversidade é que marca o grupo e as interrelações, além de ser a pauta das ações dos educadores. Com efeito, a consciência cultivada é a de que a homogeneidade não existe, por isso torna-se indispensável o empreendimento de ações coerentes com cada estudante, o respeito às suas capacidades e possibilidades e, ao mesmo tempo, a oferta de condições para que todos vivam e se realizem como cidadãos.

Com base nesse entendimento, o estudante com deficiência deve permanecer integrado ao grupo social e à comunidade local, evitando-se os grandes deslocamentos em busca de assistência terapêutica ou educacional. Do mesmo modo, as escolas e os seus profissionais devem implementar uma pedagogia condizente com esta proposta, como prevê a Declaração de Salamanca e outros documentos oficiais.

Para Fonseca (2003, p. 100), as vantagens de uma educação inclusiva são:

em termos ‘sociais’ (a sociedade é mais humana se for mais inclusiva), em termos ‘educativos’ (a escola inclusiva responde melhor às exigências dos seus ‘clientes’) e em termos ‘econômicos’, os recursos e equipamentos são distribuídos de forma mais sustentada e equitativa a toda a população, podendo garantir, por via de uma engenharia financeira mais adequada, melhor qualidade e mais abrangência social do sistema educativo.

Dotada de tais quesitos, a sociedade tornar-se-á mais igualitária e garantirá o exercício da cidadania a todos os seus cidadãos, independente de sua condição física ou sociocultural.

Os autores norte-americanos Stainback e Stainback (1999) acreditam que a inserção social das crianças com deficiência na escola comum favorece o processo de desenvolvimento social e cognitivo não só daqueles que apresentam algum distúrbio, ou seja, considerado diferente, mas também de todos que participam do convívio social. Assim, os ganhos vão além das vantagens econômicas, estendendo-se às possibilidades de as pessoas superarem as visões estereotipadas que umas têm das outras e reconhecerem a diversidade como uma questão social. Dessa forma, assim se manifestam Stainback e Stainback (1999, p. 22, grifo meu):

nas salas de aula [inclusivas], todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a ‘inclusão’ de todos os cidadãos. [...] Quando existem programas adequados, a ‘inclusão’ funciona para todos os estudantes com ou sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade.

Para esses autores, a socialização é considerada como um momento de grande importância no processo de formação e de convivência dos estudantes com deficiência ou não. Essa socialização não se reduz simplesmente a processos interativos, implica, sim, toda a formação social e cognitiva dos estudantes, requerendo dos gestores educacionais o provimento das condições necessárias para que a educação escolar envolva todos os estudantes, tenham ou não deficiência. Para tanto, as escolas devem organizar-se e funcionar com base nos princípios da legitimidade dos direitos e deveres, no reconhecimento dos princípios de igualdade e de diversidade entre as pessoas.

Na educação para todos, torna-se importante a participação dos estudantes com deficiência em todo o processo educativo. A fim de que isso aconteça, Fonseca (2003) sugere

a adoção de medidas de incremento à participação desses estudantes e o oferecimento de recursos necessários para a exclusão zero.

Para que haja êxito no desenvolvimento de uma proposta educacional, faz-se necessário uma revisão da política educacional, o preparo das instituições educativas, a formação adequada dos professores e demais profissionais e o provimento de recursos, tal como sugerem Sasaki (1997), Mendes (2002), Fonseca (2003), Stainback e Stainback (1999), Mitler (2003), entre outros. Desse modo, os improvisos e a adoção de medidas paliativas que não levem em conta as condições de vida e de estudo dos estudantes, bem como o funcionamento das escolas, vão de encontro à educação na diversidade, portanto, são contrários às exigências educativas dos estudantes com deficiência.

Ao discorrerem sobre a implementação de uma política de educação inclusiva, Stainback e Stainback (1999, p. 22-31) destacam a necessidade de: criação e dinamização de uma rede de apoio formada por uma equipe multiprofissional, com representantes dentro e fora da escola, que tenha como objetivo criar e executar programas e procedimentos de ensino e aprendizagem para os diferentes estudantes e oferecer apoio aos professores das escolas regulares; existência de um trabalho de equipe que envolva representantes de várias especialidades e trabalhe em cooperação, tendo por objetivo “planejar e implementar programas para diferentes estudantes” das escolas inclusivas; e implementação, na sala de aula, da modalidade de aprendizagem cooperativa, considerando-se os interesses e as habilidades diversas como premissa à superação das dificuldades e ao desenvolvimento das potencialidades do grupo. Essa proposta é coerente, em muitos aspectos, com as que são apresentadas por Mendes (2002), Fonseca (2003) e, em parte, com a de Mitler (2003).

Na opinião de Fonseca (2003), para que uma escola seja de fato inclusiva, ela necessita de implementação de uma nova forma de gestão educacional, de nova organização, de provimento de condições e recursos específicos, mas, especialmente, de mudança de atitudes no que se refere às possibilidades educacionais das pessoas com deficiência, aspecto este bastante enfatizado por Mitler. Faz-se importante acrescentar a este enfoque a implementação de medidas que levem os professores a se envolverem na tomada de decisões apropriadas “sobre o futuro dos seres humanos [sob sua responsabilidade], pois não basta colocar os estudantes com NEE [necessidades educacionais especiais] dentro de salas de aula” (FONSECA, 2003, p.104). Essa idéia é defendida, também, entre outros autores, por Mendes (2002), Stainback e Stainback (1999).

Desse modo, a inclusão educacional implica valores e atitudes comuns a todos os membros da comunidade escolar, não se esgota na prática solitária de um professor nem no emprego de um conjunto de técnicas e procedimentos de ensino por alguns professores. Requer, isto sim, o envolvimento e a participação de toda a comunidade, um novo modo de pensar e agir, o que representa uma nova concepção de processo educativo (FONSECA, 2003).

Outro aspecto importante, ressaltado por Mendes (2002), diz respeito à implantação de uma política educacional que deve acontecer de modo a não interromper os serviços existentes, mediante os princípios de racionalidade, o aproveitamento do que existe, a ampliação das matrículas, o estabelecimento de parcerias; de forma pensada, planejada nas diferentes instâncias, com previsão de acompanhamento e avaliação sistemática e com flexibilidade, tendo em vista o ajuste das necessidades e condições dos estudantes às possibilidades da escola. Diante dessas recomendações, espera-se que os gestores da educação ouçam as pessoas envolvidas no processo e tracem planos e programas condizentes com uma política educacional de inclusão verdadeira.

Além dessa proposta de inclusão educacional, com base nos serviços e apoios os mais diversos, existe aquela que defende a inclusão escolar em sua dimensão ampla, como inclusão social total. Os defensores desta forma de inclusão desconsideram a necessidade dos serviços e apoios especializados e o *continuum* de serviços prestados por consultorias, técnicos etc. Eles advogam a possibilidade de modificação da escola, do sistema de ensino, da organização do currículo, com a implantação dos ciclos escolares e formação progressiva do estudante mediante intervenções longitudinais, ao longo do curso, que lhe permitam estudar sem interrupções diferentemente do que acontece no sistema seriado de educação.

Segundo Mantoan (2003, p.128-9), uma das representantes dessa vertente,

Nas escolas inclusivas, a progressão no ensino não é serial, linear, mas sincrônica e organizada em ciclos de formação/desenvolvimento. Cada ciclo representa e engloba uma experiência coletiva de ordem cultural, social afetiva e intelectual, que deve transcorrer sem interrupções, sem barreiras. A idade cronológica é a categoria utilizada para formar os agrupamentos de estudantes. Os ciclos permitem que o estudante transite em um dado nível de ensino sem reprovações, sem encaminhamentos e desvios para o ensino especial. Instaura-se uma nova lógica organizacional, em que o processo escolar não fica limitado exclusivamente aos avanços cognitivos, em que o tempo escolar é valorizado e entendido como etapa da vida do educando, concorrendo para a formação de sua personalidade como um todo.

Nessa perspectiva, o processo educativo deve ter por base as redes de conhecimento transversal, para que possa romper as barreiras dos currículos disciplinares e promover a integração dos saberes mediante o enfoque do estudante como autor do próprio conhecimento. A aquisição do conhecimento pelo estudante dar-se-á pelo trânsito entre os diferentes campos de saber, mediante a realização de conexões entre os conhecimentos de diferentes áreas. Assim, a construção do conhecimento acontece na perspectiva da transdisciplinaridade e da transversalidade, com base na interação solidária entre as pessoas e destas com a natureza. Para tanto, deve ocorrer o estabelecimento de várias pontes entre os diferentes seres que compõem a coletividade, mediante ligações dos indivíduos com a natureza e diálogo fecundo entre a natureza, os seres e as coisas etc. Essa idéia de inclusão pressupõe uma pluralidade complexa no processo de conhecimento, uma unidade aberta entre culturas, entre religiões e povos, bem como nas visões sociais e políticas no seio de um único povo (GALLO, 1997; NICOLESCU, 1999; ABREU JÚNIOR, 1996).

A escola tem função importante, mas relativa na formação do estudante com deficiência. Socializar não constitui um fim e sim um meio para que o estudante com deficiência alcance os objetivos de formação humana para a vida e/ou o trabalho.

As possibilidades de mudança da escola comum para atender a todos os estudantes com deficiência, especialmente aqueles que apresentam distúrbios severos, são muito limitadas e relativas, assim, torna-se indispensável a recorrência aos serviços de apoio e ao emprego de outros mecanismos que ajudem na efetivação da educação dessas pessoas e na inclusão educacional.

Diante do novo panorama o governo brasileiro teve que reformular a sua política de atendimento às crianças com deficiência na rede regular de ensino. Uma das primeiras resoluções foi a introdução da política de Educação Inclusiva nas políticas públicas do sistema educacional. Nos seus estudos Santos (2002) aponta as principais, como as já citadas: PNEE - Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Secretaria de Educação Especial, 1994); a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL. Senado Federal : Lei de nº 9394/96, 1997), o PCN – Parâmetro Curricular Nacional de Adaptações Curriculares para a educação de estudantes com NEE (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação/ Secretaria de educação especial, 1999) e o PNE – Plano Nacional de Educação (BRASIL. Senado Federal, 2000).

Para a autora esses documentos possibilitaram um grande passo no processo de inclusão escolar, pois garantem em lei o acesso das crianças com deficiência na rede regular

de ensino, portanto, torna-se proibido a recusa de matrículas por parte das escolas. Sem dúvida isso foi um grande avanço, porém para transformar a lei em uma realidade, é preciso que a sociedade faça pressão sobre os órgãos públicos, de modo a concretizar a inclusão de uma maneira satisfatória, disponibilizando não só vagas, como também qualidade de ensino.

Com o direito de acesso garantido em lei, é preciso assegurar a permanência e o prosseguimento do estudo dos estudantes com deficiência na rede regular. A luta pela qualidade na educação deve ser defendida para todas os estudantes e a inclusão como movimento social representa um dos principais caminhos para se buscar esse objetivo.

Ferreira citado por Tessaro (2005, p. 41) declara de forma categórica que: “ inserir o estudante portador de deficiência em uma escola que não foi redimensionada dentro de um novo paradigma, significa dar prosseguimento ao processo de exclusão...” Não adianta apenas assegurar a presença física da criança com deficiência na escolar regular, ela precisa fazer parte efetiva do processo ensino-aprendizagem, para tal, a escola necessita refletir como incluí-la. Isso gera transformações nas práticas pedagógicas, tão arraigadas das formas tradicionais de ensino.

Ainda existem divergências entre os teóricos sobre o processo de inclusão, alguns como Mantoan defendem a inclusão total, independente do grau de deficiência; sem o suporte das escolas especiais. Mantoan (2006, p.184) afirma que a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. Para a autora a inclusão é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Segundo Mantoan (2006, p.19) “todos os estudantes, sem exceção, devem freqüentar as salas de aulas do ensino regular.”

Já Omote (1999) tem um ponto de vista diferente. Para esse autor nem todos os tipos de estudantes com deficiência podem ser incluídos nas classes regulares. Segundo o autor devem-se ter critérios bem definidos para esse processo, pois a inclusão desses estudantes se for feita de forma precipitada; sem os devidos cuidados, ao invés de favorecê-lo pode prejudicá-lo, levando-o a uma segregação maior.

Mrech citada por Tessaro defende que:

A inclusão apenas poderá ocorrer a partir do momento em que a escola passar por uma reestruturação, ou seja, quando ela estiver voltada para a comunidade, for uma escola de vanguarda, dar a oportunidade de um bom desempenho aos estudantes, incentivar a colaboração e a cooperação, quando for capaz de oferecer ambientes educacionais flexíveis. (Mrech apud Tessaro, 2005, p. 48)

Fica claro nos pontos de vistas dos teóricos que a inclusão é um processo complexo, que precisa ser mais discutido pelos atores envolvidos. Que a escola precisa fazer uma inclusão responsável, não apenas para obedecer a uma lei. A problemática é: esperar a escola ficar pronta para receber as crianças com deficiência ou através dessa inclusão buscar as mudanças? O que se tem bem definido entre os teóricos é que a escola não pode mais fechar as suas portas para diversas formas de ser e de aprender, e que chegou a hora de rever seus conceitos sobre as pessoas com deficiência e a educação. Eis uma verdadeira revolução.

Percebe-se, ainda, que ao longo desse percurso muitos avanços vem sendo computados, sobretudo no que se refere à garantia legal das pessoas com deficiência em terem acesso aos mais diversos espaços sociais, dentre eles, a escola. No entanto, a existência de políticas públicas, embora imprescindíveis, são insuficientes para a concretização do arquétipo inclusivo, uma vez que não dão conta de eliminar estereótipos e preconceitos arraigados.

Para se concretizar, em termos reais, essa escola idealizada, é preciso assegurar condições físicas e infra-estruturais, recursos especializados e capacitação dos docentes que é uma tarefa mais difícil, pois requer mudança de mentalidade da grande maioria dos gestores, além de um grande investimento financeiro. Além disso, é preciso garantir o processo de profissionalização dos docentes, para lhes dar melhores condições salariais e de trabalho, sobretudo, numa época de intensificação e diversificação da prática laboral, que requer, ainda, a necessidade de instauração de uma nova prática inclusiva. Segundo Magalhães (2006, p. 359): A concepção de prática pedagógica diferenciada e inclusiva está ancorada na tese de que a heterogeneidade dos estudantes deve ser respeitada e, portanto, o estudante com deficiência tem direito e necessidade de participar e de ser considerado membro ativo, no interior da comunidade escolar.

Assim, a educação inclusiva requer modificações substantivas que envolvem: questões inerentes às políticas de inclusão, à flexibilização curricular, à preparação da escola comum para receber estudantes especiais, à utilização de técnicas e recursos apropriados e à capacitação docente.

Entretanto, constata-se que existe uma dicotomização entre o discurso e a prática, pois as práticas são, geralmente, pseudo-inclusivas. E essa questão pode confundir os docentes a respeito de sua concepção/ação no campo da inclusão, sobretudo, porque eles, geralmente, não sendo capacitados, não têm condições de fazerem o discernimento (MAGALHÃES, 2006).

É preciso pensar sobre o conjunto de saberes que são mobilizados para a atualização das relações de poder que estão cada vez mais internalizadas, naturalizadas, invisíveis, sutis e produtivas. Discutir sobre como se produz historicamente o conceito de anormal, optei pelo pensamento de Foucault na reflexão sobre como se constitui o sujeito moderno. Ao superar as filosofias da consciência que tomam o sujeito como dono de si, Foucault se inspira nas filosofias da prática para mostrar como é fabricado o sujeito na modernidade. A diferença em suas múltiplas facetas esteve associada, por longa data, à idéia de normalidade, resultando na marginalização daqueles indivíduos que, por suas peculiaridades, eram impedidos de usufruírem os mesmos benefícios que os demais.

No âmbito educativo, a evolução paradigmática, desde a total segregação até a inclusão, é fruto de uma gama de interrogantes e de movimentos sociais preocupados em erradicar toda e qualquer forma de exclusão. Nesse contexto, a escola é convidada a rever posturas e linhas de ação no tocante à formação de seus estudantes, sob a égide de uma “Educação Inclusiva”.

Para justificar suas práticas, o dispositivo da inclusão escolar utiliza-se de um conjunto de enunciados científicos, estatísticos, valendo-se de pesquisas, de indicadores que lhe conferem um estatuto de verdade. Articulam-se, ainda, proposições morais e filantrópicas que o autorizam a ser considerado como uma rede estratégica de combate à exclusão e à discriminação social.

A Política da Inclusão Escolar vem a ser um dos dispositivos de governo dos corpos e das almas, disseminando-se de forma macro e micro no campo educacional, mas também interferindo nos demais campos da vida social. Suas tecnologias dirigem-se a gestores, educadores, estudantes e suas famílias, almejando que todos se sintam co-responsáveis pela inclusão dos estudantes nomeados com deficiência: os diferentes

O governo das condutas aí assume um caráter discursivo, exigindo uma atenção à linguagem, que vai determinar o que pode ser pensado e ativado como viável. Os programas de governo valem-se de técnicas estatísticas e econômicas, a fim de estabelecer uma concordância entre apelos éticos, epistemológicos e ontológicos, procurando articular e legitimar seus planos e objetivos, que se dirigem a solucionar os problemas da vida educacional e social dos indivíduos. Posso ainda argumentar que um conjunto de instituições se envolve para colocar em funcionamento o dispositivo da inclusão escolar, desde escolas, universidades e secretarias de educação até organizações não-governamentais, comprometidas

com as medidas educacionais e administrativas propostas pelo Ministério da Educação, principalmente.

A educação foi e é balizada por princípios de ordenamentos, de linearidades, de binarismos em que o diferente, o estranho, quando chega, perturba, angustia, causa inquietações. Porém, necessitamos colocá-lo junto de nós para que a figura do estranho possa ser nomeada, diagnosticada, controlada, mensurada, manipulada, a fim de promover um retorno a nós mesmos, reafirmando-nos como sujeitos normais, iguais, eficientes, comuns. É um processo de ver cada vez mais o outro, para ter quem nos veja.

Inicialmente, há uma tentativa de mascaramento, trazendo o estranho a amabilidade, no qual todos os estudantes são tidos como iguais, porém isso não se sustenta, pois é fato que todas as interações humanas pressupõem representações e elas se impõem sobre nós com uma força irresistível, assumindo sua função prescritiva (MOSCOVICI, 2003). Isso faz com que às vezes sejam determinadas de antemão, ou seja, estabelecidas com antecipação, sendo partilhadas por muitos, penetram e influenciam a cada um. Logo, emerge o que realmente acredita e pensa sobre o estudante, deixando transparecer as representações de deficiência há muito constituídas. O estudante passa a ser esse outro que incomoda por ser aquilo que não é concebido como normal. Segundo Thoma (2005, p.260) “podemos dizer que ‘normalizar’ nada mais é do que trazer o outro para a minha eficiência”.

A diferença aqui manifestada está pautada na racionalidade como valor positivo humano que se contrapõe às emoções e aos instintos. Sobre isso, Oliveira (2004, p. 133), nos acrescenta que “[...] A racionalidade é estabelecida como referência para a diferenciação e depreciação do *outro*, como não-racional. Assim, a racionalidade tem uma significação positiva: correta e boa, enquanto a não-racionalidade tem uma significação negativa: incorreta e má”. Dentro dessa mobilidade do fazer-se e refazer-se, a visão da incompletude alheia faz emergir no olhar linear, a dicotomia do que é considerado normal e anormal.

A dificuldade na aceitação do outro e a busca por normalizá-lo, se dá porque ele rompe com a “perfeição” dos seres. Sobre isso, corroboramos com Veiga Neto (2001) quando nos diz que a dificuldade de ensinar em classes inclusivas, nas quais os *normais* estão juntos com os *anormais*, se dá não pela diferença nos níveis cognitivos, mas porque a divisão de estudantes em classes por gênero, idade, aptidões etc, foi uma forma de separar *normais* de *anormais*. Segundo Thoma (2005, p.254):

a norma marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no

desvio que deve ser corrigido e ajustado. A normalidade é uma invenção que tem como propósito delimitar os limites da existência, a partir dos quais se estabelece quem são os anormais, os corpos danificados e deficientes para quais as práticas de normalização devem se voltar.

Temos, enraizados na organização do currículo e da Didática, a distinção entre “quem somos *nós* e quem são os *outros*” (op. cit. p. 111). Essa dificuldade seria resultado de uma multiplicidade de (re) arranjos históricos, permeados por representações voltadas às explicações da realidade e do mundo, fazendo-nos asilar e perceber a diferença do outro *anormal* como algo passível de ser aceito, desde que afastado de nós, *normais*. A angústia frente à anormalidade do estudante, o temor do lidar, subverte o conceito de inclusão. Incluir passa a ser um movimento que pode ser feito entre os próprios *anormais*. Basta colocá-los todos juntos, segregados, no espaço da escola especial, longe dos olhos da normalidade. O caráter de provisoriedade almejado pela passagem de tal estudante pelo ensino regular se ancora no que seria melhor para sua aprendizagem, afastado dos *normais*, junto com seus *iguais*. Para Thoma (2005, p.255):

A alteridade deficiente é uma das alteridades que mais sofreram intervenções e para a qual foram criados espaços de reclusão e investidos esforços de correção/normalização desde vários séculos. Inúmeras vezes confundidos com loucos, os sujeitos deficientes foram narrados e inventados para sustentar a normalidade dos não-deficientes.

Enquanto existirem discursos de que a “homogeneidade” do grupo na escola especial garante o sucesso de seus elementos e o ensino regular pode voltar a tranqüilidade de antes, espaço de ensino e aprendizagem daqueles que não precisam de acompanhamento “especial” vem sendo manifesta a descrença no outro enquanto ser da diferença. A rejeição se configura como solução para o retorno da estabilidade e manutenção da não-familiaridade.

Endossando esse argumento, Moscovici (2003), nos acrescenta que a presença real de algo tido como ausente, a “exatidão relativa” de um determinado objeto é o que caracteriza sua não-familiaridade. Isso faz com que aquilo que parece visível, semelhante e acessível, na verdade não o é. Para o autor O não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso

O dispositivo da inclusão coloca em prática técnicas de normalização, que têm uma função social em relação às condutas, às atividades conscientes, voluntárias e refletidas. Não há coação, mas um constante convencimento/incitamento de cada um para estar em conformidade com os estatutos definidos como desejáveis. Há um consenso nos vocabulários

utilizados pelos diferentes atores do processo, uma vez que é imprescindível a normalização da linguagem, o entendimento sobre os “termos” a serem utilizados. Os vocabulários e teorias podem ser entendidos como tecnologias intelectuais, formas de traduzir a existência como concebível e praticável, receptiva à influência distinta de várias técnicas de inscrição, notação e cálculo que se dirigem aos indivíduos, aos grupos, à população.

3.2 PRÁTICAS DISCIPLINARES

Início trazendo alguns significados sobre as práticas disciplinares que até hoje acompanharam a escola e ao mesmo tempo a constituíram tal como a conhecemos.

A escola moderna foi apontada como uma das instituições de sequestro do corpo a partir do século XVIII (FOUCAULT, 1995). Para o autor, esse sequestro ou enclausuramento do corpo serve para que sobre esse corpo seja aplicado o disciplinamento, o qual busca ordenar e padronizar a tudo e a todos, num processo que ganha ênfase na Modernidade.

Esse disciplinamento, também realizado pela escola, serve para tornar os corpos dóceis e úteis através de uma norma, um padrão ou um modelo a ser seguido – normalização disciplinar. Aqueles que conseguem enquadrar-se nas normas impostas pelo disciplinamento são considerados *normais* quanto mais se aproximarem dos padrões de referência e os que não conseguem atender ao modelo esperado são os *anormais*.

Assim, ter um padrão ou uma norma para seguir como modelo impôs-se como necessário e natural. Tal relação da escola com a disciplina não se restringiu ao século XVIII, pois ainda está presente nas práticas escolares. “A escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno” (VEIGA-NETO, 2003, p. 104).

A disciplina está imbricada em cada canto da escola e vai desde o ordenamento em filas até a forma como cada corpo vai se adequando às cadeiras e classes para ele impostas. Está presente no controle do espaço destinado para cada um – lugar, posição, classe – bem como no controle do tempo do sujeito na escola – tempo para entrar, sair, aprender, permanecer. Essa codificação que a escola propõe do tempo, do espaço e das atividades, além de submeter os sujeitos, torna mais difícil a percepção da atuação desses micropoderes (ALVAREZ-URÍA, 1996).

Dentro da escola, normais e anormais estão sempre sob suspeita, mas, os normais não precisam estar sempre sendo normalizados (LOPES, 2007). Dessa maneira, operam sobre os indivíduos diversos saberes médicos, psicológicos e pedagógicos que o objetivam e o classificam. “O insucesso, a delinquência, a loucura secreta ficam nas franjas de qualquer estatística populacional-escolar, determinada sempre pela vitória de uma maioria assaz produtiva e saudável [...]” (Ó, 2001, p. 39).

Temos hoje um conjunto de normas pedagógicas, psicológicas, sexuais etc. que são vistas como naturais e que se impõem na descrição a nomeação dos corpos e mentes anormais/deficientes. Nesse conjunto de normas, identidades como as de raça, gênero, etnia, nacionalidade e outras acabam muitas vezes sendo suprimidas, pois o foco de atenção é o corpo que não ouve, não pensa ou não escuta de acordo com o esperado pela norma. (Thoma, 2005, p.258).

Analisando as práticas disciplinares e de regulação dentro da escola e todo esse jogo entre normais e anormais, ou seja, essa categorização, percebo que isso é o que vai possibilitar que aconteça o governo desses corpos. Um governo que é exercido tanto pela escola no docente, o monitor, o treinador, o diretor, etc – sobre os estudantes e também dos estudantes, uns em relação aos outros.

Nessa operação, docentes, especialistas e outros envolvidos no processo educacional conduzem a conduta dos estudantes, nomeando-os e categorizando-os através de normas socialmente construídas e de padrões pré-estabelecidos.

No entanto, é necessário fazer uma ressalva de que nem sempre tal localização é verbalizada. Tomando como exemplo a escolha diária do docente – do que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e, inevitavelmente, a quem deve ser ensinado – estão sendo localizadas e referenciadas posições de sujeitos.

Desse modo, quando o que é proposto para os estudantes não é adequado para todos, ou não é possível de ser realizado por todos, estão operando formas de marcar cada corpo. Os saberes e poderes reforçam-se entre si continuamente, e ao analisar o saber deve-se dar atenção também às suas funções de poder (ALVAREZ-URÍA, 1996). Também para o autor uma forma de exercício do poder é a de conduzir os comportamentos dos outros e assim, de governar.

Com outro olhar sobre essas questões também são perceptíveis as formas de governo que se exercem entre os estudantes, seja através de mecanismos pelos quais uns conduzem a conduta dos outros ou a partir de um autogoverno.

A primeira relação – a de governo sobre os outros – pode ser exemplificada em muitas situações cotidianas na escola. Ao retomar a questão de que para governar são necessárias relações de saber e de poder agindo concomitantemente, percebo, em uma primeira análise do exemplo acima citado, os estudantes ditos normais conduzindo as ações dos ditos anormais, pois possuem um saber ou uma possibilidade de saber que os outros não detêm, o qual é criado e constantemente ratificado pela escola, principalmente através de suas propostas curriculares.

No entanto, governo também pode indicar uma conduta da conduta do próprio sujeito sobre si mesmo (ROSE, 2001). São tantas as operações que agem sobre eles, localizando-os – como normais e como anormais – que há uma aceitação sem questionamento do “lugar” que lhes é designado. A partir desses dois espaços, penso que também nas microrrelações – de indivíduo para indivíduo – o governo está operando, seja por intermédio dos docentes e especialistas em educação, seja através dos próprios estudantes. “As formas e os lugares de governo de uns homens sobre outros são múltiplas: às vezes se sobrepõem, outras se anulam, em muitos casos se reforçam, dando lugar a redes e estratégias sociais” (ALVAREZ-URÍA, 1996, p. 36).

Deixando um pouco as relações internas na escola, direciono meu olhar para um âmbito externo. Centro-me nas forças externas que para a escola são direcionadas – forças sociais, políticas e econômicas, etc. – no intuito de perceber como agem essas formas de governo em relação à escola e ao lugar dos normais e dos anormais dentro desse âmbito as forças econômicas exercem um governo sobre a escola e o fato de se ter normais e anormais irá contribuir para o crescimento dessa força.

Em termos de forças do Estado na busca de sua capacidade de governo, volto à instituição do biopoder, o qual ocorre no século XVIII e tem por finalidade gerir a população através de um conhecimento específico sobre a mesma – contagens, demarcações, identificações, levantamento de dados (FOUCAULT, 2005).

Assim, para que o Estado exerça sua força, o importante é que todos estejam dentro da escola, não sendo relevante se ocupam lugares de anormais ou de normais; o que interessa é que todos os sujeitos estejam nomeados, classificados e bem identificados, pois, dessa forma, sua intervenção sobre esses indivíduos será mais eficiente.

Tal proposição é, para mim, uma forma de biopoder agindo sobre esses corpos, pois cria uma série de referências sobre os estudantes, e, através dessas referências, faz operar o

seu governo. Relembro, também, que todas as forças, poderes e formas de governo articulam-se com o Estado, o qual é uma instância que procura harmonizá-los.

Essas forças de diversas naturezas geram uma terceira força que também terá efeitos sobre a escola e completará a racionalidade que mantém sem questionamentos as posições dentro de uma distribuição de normalidades e anormalidades. Refiro-me às forças sociais que reproduzem e legitimam todo o discurso recorrente e participam desse governo escolar. Todas essas forças que operam implicam invariavelmente relações de poder. “Não reduzindo sua atuação nos limites do aparelho do Estado, as relações de força agem em muitos sentidos, podendo ser consideradas multidirecionais [...]. Este caráter difuso lhes garante uma capilaridade que atinge todos os indivíduos” (FONSECA, 1995, p. 31).

Acredito, após a reflexão sobre a operação dessas forças na escola, que, além delas fazerem parte de uma racionalidade que as faz convergir para um mesmo fim, essas forças possuem também outro papel: estão operando mecanismos de controle. Tais mecanismos interferem em cada sujeito dentro da escola através das diversas forças e das muitas formas de governo; e são esses mecanismos que designam, separam e segregam os corpos – como normais e anormais – e que possibilitam essa operação sob múltiplas formas de domínio.

Esses procedimentos de governo e de controle ocorrem na escola e em direção à escola. “[...] não pensamos a escola como um setor à parte. Os sistemas de ensino, os ideais educativos [...] devem ser postos em relação direta com o sistema social, como parte integrante de sua dinâmica geral” (Ó, 2001, p.10).

Ao entender a escola como produzida pela sociedade e, ao mesmo tempo, produtora dessa sociedade, há uma relação na qual quero me centrar agora, que é a relação de inclusão e exclusão, a qual para mim apresenta um exemplo muito pertinente dessa conexão escola e sociedade.

O que percebo é que há nesses processos sempre uma marca de quem são os excluídos que devem ser incluídos, ou seja, há um entendimento de quem são os anormais (por apresentarem alguma deficiência física ou mental) os quais devem passar por uma inclusão.

3.3 FRONTEIRA INCLUSÃO X EXCLUSÃO

Os conceitos de inclusão/exclusão, não podem ser mais pensados em oposição, e sendo definidos como o antônimo um do outro. Incluídos e excluídos estão presentes numa mesma rede, presentes ou não em alguns discursos ou completamente abolidos em outras ordens discursivas.

Em Bauman (1999), o resultado da função nomeadora e classificadora desempenhada por toda e qualquer linguagem é chamado de ordem. Ordenar consistiria nos atos de incluir e excluir, separar e segregar, discriminando o “joio” do “trigo” para estruturar e dividir o mundo entre aqueles que pertencem ao quadro lingüístico criado, representando sua limpeza e beleza, e aqueles que distorcem tal paisagem, evidenciando suas ambigüidades, sujeiras e ambivalências.

O que “fez” a modernidade? Ela toma para si este trabalho de estruturação e classificação da linguagem, pois a “mente” moderna “nasceu” juntamente com a idéia de que o mundo, operando como um sistema lingüístico, pode ser criado a partir de um trabalho de separação e destruição do refugo, do anormal, do deficiente.

Podemos dizer, a partir de Bauman (1999), que a existência é moderna na medida em que contém a alternativa da ordem e do caos, ao passo em que é guiada pela premência de classificar e projetar racionalmente o que de outra forma não estaria lá: de projetar a si mesma, eliminando todo e qualquer tipo de desordem ou imprevisto.

A isso podemos chamar de impulso modernizador: limpar o lugar em vista do novo e do melhor. Dar ordem ao mundo, portanto, significa dotá-lo de uma estrutura cognitiva, estritamente racional, na qual sabemos, com toda certeza, de que modo prosseguir e, no caminho, quem são os amigos, os inimigos e os estranhos.

A sociologia de Bauman demonstra que o sonho moderno de uma sociedade ordenada acabou (re)produzindo o seu contrário, quer dizer, mais desordem, mais caos ou, para falar conforme a expressão que ele empregou para caracterizar essa tendência, mais ambivalência. Sua tese (BAUMAN, 1999) é a de que o impulso para a ordem dotada de um propósito retirou toda sua energia do horror à ambivalência.

Paradoxalmente, foi mais ambivalência o produto final dos impulsos modernos para a ordem, o que faz do significado mais profundo da ambivalência a impossibilidade da ordem. Aponto para uma das “ramificações” deste paradoxo moderno: a busca pela ordem gerou a

necessidade de excluir os indesejáveis (ao mesmo tempo em que estes deveriam ser incluídos na denominação geral de “focos de desordem”)

A exclusão, por sua vez, sempre esteve acompanhada do que deveria ser incluído (para o “bem” ou para o “mal”), o que ajuda a explicar o binômio exclusão/inclusão. Um dos pólos dessa oposição binária é sempre o positivo; no caso em questão, o que merece ser incluído e que funciona como referência para o elemento negativo, que deve ser excluído, pois escapa à perspectiva da sociedade que opera com o paradigma da normalização.

A elaboração e implementação deste “império da ordem” esteve atrelada, por um lado, à constituição e emergência de um novo tipo de poder estatal, com recursos e vontades necessárias para configurar e administrar o sistema social de acordo com um modelo preestabelecido de ordem e, por outro, ao estabelecimento de um discurso intelectual, com caráter legislador, capaz de sustentar aquele modelo e as práticas necessárias à sua implementação.

A narrativa do sociólogo demonstra, assim, a forte afinidade entre a estratégia da razão legislativa e a prática do poder estatal (a razão de Estado) empenhada em impor a ordem desejada sobre a realidade rebelde. As ambições planificadoras de sua racionalidade política se harmonizavam bem com o desejo universalizante do proselitismo intelectual. A política do Estado e o esforço civilizador dos intelectuais “[...] pareciam atuar na mesma direção, alimentar-se e reforçar-se reciprocamente e depender um do outro para seu êxito. (BAUMAN, 1997, p. 225). Essa crença na ordem, por sua vez, foi solidificada e potencializada na nascente era industrial.

Para este autor, os esforços empreendidos pelos Estados-Nacionais e pelos intelectuais na tarefa da ordem estavam vinculados ao desenvolvimento da *ética do trabalho*. Ambos se uniram para ditar à “pessoa comum” o que seria uma vida correta e razoável, sendo a nova ética daí surgida aquela fundamentada no trabalho, na disciplina para o trabalho. Um período em que a disciplina produtiva se apresentava como projeto para uma vida mais segura aos indivíduos, como, também, para as ambições nacionais.

A “solidez” pressuposta nesta ética representava a idéia de estabilidade proporcionada pelas instituições sociais, que indicavam as condutas a serem seguidas e que permitiam a manutenção de rotinas, ao mesmo tempo em que decretava a divisão entre o certo e o errado, o normal e o patológico. Novamente, portanto, o binômio exclusão/inclusão.

Na obra *Legisladores e intérpretes: sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuais*(1997), Bauman vai demonstrar como a escola foi uma instituição (ao lado da fábrica, do hospital, dos manicômios, da caserna, para lembrar das famosas análises de Michel Foucault) funcional ao estabelecimento da modernidade como *império da ordem*.

Podemos pensar nessa instituição como o tempo-espaço em que as ambições legisladoras dos intelectuais modernos e as ambições ordenadoras se concretizaram sem disfarces. Refiro-me ao estado que libera as energias produtivas do mercado, tributa pouco e procura assistir os pobres e desvalidos por benefícios específicos para eles direcionados, preferencialmente através de entidades privadas, e não por esquemas globais de seguridade social, administrados por políticos e burocratas.

A educação escolarizada representou um projeto capaz de fazer da formação dos indivíduos exclusiva responsabilidade da sociedade em seu conjunto e, em especial, dos governantes, pois é direito e dever do Estado formar seus cidadãos e garantir sua conduta correta, valer dizer, o comportamento na direção do projeto racional e, no caminho, introduzir ordem em uma realidade que antes estava despojada de seus próprios dispositivos de organização.

A escola era a sede a partir da qual se universalizava os valores utilizados para a integração social, e os intelectuais (docentes e/ou educadores), encarnação da própria universalidade desejada pelo supremo (O Estado-Nação), eram as únicas pessoas capazes de fornecer a receita àquelas pessoas incultas e vulgares do que seria uma vida correta e moral. E a educação, por sua vez, uma declaração da incompetência social das massas e uma aposta na ditadura do “professorado” (déspotas ilustrados), guardiões da razão, das maneiras e do bom gosto. Não é de se estranhar, portanto, que Bauman, neste livro, tenha concebido a educação escolarizada como o conceito e a prática de uma sociedade amplamente administrada.

Não é demais lembrar que, sendo o lugar da formação de sujeitos (racionais, centrados, uniformes) afinados ao projeto da ordem moderna, a escola tinha uma espécie de ojeriza à desordem, à ambivalência, ao caos, em suma, um pavor a tudo aquilo que era *diferente* dos mecanismos identitários promovidos pelo Estado nacional.

Na modernidade, ela visava à ordem e ao desenvolvimento de uma *sociedade de produtores*, possibilitando aos seus frequentadores uma formação “sólida” (vinculada ao trabalho e sua ética) e que atendesse aos objetivos previamente planejados pelo *Estado jardineiro*.

Por tudo isso, a instituição educativa nunca viu com “bons olhos” a presença daqueles indesejáveis *estranhos*, inevitavelmente produzidos por todo projeto ordenador. Tentou, inclusive, ora retificá-los e consertá-los, ora torná-los mais eficientes e disciplinados. Nos casos em que a assimilação forçada não obtinha o sucesso desejado, ou esses estranhos eram silenciados ou então expurgados dos muros escolares (vamos pensar aqui na situação dos negros, homossexuais, doentes mentais, enfim, todas as minorias que destoassem da *tradição inventada* pelo Estado jardineiro).

É por isso que podemos dizer que o projeto de escolarização moderno não reservou nenhum lugar às diferenças e as múltiplas formas de vida e tradições culturais que até ela chegavam. A escola era o lugar de se obter uma cultura universal, que coincidia com os próprios desejos ordenadores e planificadores de legisladores (educadores e docentes) e jardineiros modernos.

A leitura da instituição educacional como mais um *canteiro de jardim* (lotado de plantas precisando de cultivo e proteção) e dos docentes como *legisladores* da “vida correta”, leva Bauman a concluir que o objetivo da educação (processo capaz de levar da sujeira à beleza ou da ambigüidade à clareza de sentido), na modernidade sólida, [...] é ensinar a obedecer.

O instinto e a vontade de acatar, de seguir as ordens, de fazer o que o interesse público, tal como o definem os superiores, exige que se faça, eram as atitudes que mais necessitavam os cidadãos de uma sociedade planificada, programada, exaustiva e completamente racionalizada.

A condição que mais importava não era o conhecimento transmitido aos estudantes, mas a atmosfera de adestramento, rotina e previsibilidade em que se realizaria a transmissão deste conhecimento. [...] O tipo de conduta que concordaria com o interesse público seria determinado pela sociedade previamente a toda ação individual, e a única capacidade que os indivíduos necessitariam para satisfazer o interesse da sociedade era a da disciplina (BAUMAN, 1997, p. 108).

A configuração do binômio exclusão/inclusão nas instituições disciplinares educativas modernas estão conectadas – como mostra a influência para Bauman das leituras panópticas foucaultianas – com as estratégias de governo sobre a vida, ou seja, o que merece viver e o que merece morrer, sendo que tal perspectiva poderia ser traduzida metaforicamente

pela planta que merece ser cultivada e pelas ervas daninhas que merecem ser expurgadas, ser refugadas.

A escola não se constituiu em um lugar muito propício à diferença, à estranheza, ao que não era ortopédico, disciplinado e eficiente, pois tudo aquilo que fugia ao modelo de ordem proposto (fortemente vinculado ao desenvolvimento de uma sociedade produtiva), teve sua alteridade abalada em função das pressões homogeneizadoras decorrentes da *forma escolar* calcada na ordem. Em suma, nesse tipo de escola a identidade não se afirmava na celebração da diferença, mas em sua supressão.

Em um texto mais recente, publicado no livro *La sociedad individualizada* (2001), Bauman retoma sua interpretação da educação escolarizada como *fábrica da ordem*, destinada à produção de corpos dóceis, disciplinados e eficientes, e a analisa levando-se em conta a “transição” da modernidade sólida à modernidade líquida (passagem outrora caracterizada pelo autor como a oposição entre modernidade e pós-modernidade).

A conclusão a que chega pressuposta, porém não explicitada, no livro *Legisladores e intérpretes: sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuais*, é que esta concepção da escola e da educação enfrenta uma grande crise na sociedade contemporânea, e que ela é desencadeada pela “falência” das instituições e da “filosofia” herdada da própria modernidade pesada ou sólida.

Embora ainda hoje os Estados exerçam algum grau de soberania (inclusive seu direito de incluir/excluir), reconfigurando-a conforme as forças do mercado e dos demais agentes políticos em jogo, não existem mais entusiastas ao nosso redor impressionados com o sonho de uma engenharia social total, a partir dos esforços concentrados nas mãos de um Estado ordenador. Ao contrário, os gestores de hoje estão conciliados com a incurável desordem do mundo globalizado e os indivíduos parecem estar bastante ocupados perseguindo as sedutoras tentações do consumo, sem muito tempo ou estômago para refletir sobre os perigos ou impasses desse tipo de sociedade (BAUMAN, 1995, 1998, 1999).

Quais as conseqüências dessa reconfiguração da razão de Estado para a escola? Além da indesejável mercadorização do ensino, tão avassaladora nestes últimos anos, interessa-nos destacar que, com o fim das ambições ordenadoras dos Estados modernos, as escolas deixaram de figurar como “templos” de conversão e mobilização ideológica das *tradições inventadas* pelo Estado, pois ele abriu mão da missão civilizadora de criar hierarquias e promover modelos culturais considerados como superiores aos demais.

Uma coordenação ou uma harmonia preordenada entre o esforço por “racionalizar” o mundo e o esforço para preparar sujeitos racionais adequados para habitá-los (típica função escolar na modernidade sólida) é o que não devíamos esperar mais da escola. Em outras palavras, como não há nenhuma realidade caótica a governar e como a variedade de culturas deixou de ser um problema a ser contornado na contemporaneidade, o papel exclusivo das escolas, de criar e selecionar valores com o respaldo estatal, não se sustenta mais (ou pelo menos assim deveria ser).

O mundo contemporâneo, todavia, se adapta muito mal a essa idéia (dos intelectuais como *legisladores*). Depois dos horrores que o século XX assistiu, ao invés de confiarmos de bom grado nos intelectuais e suas melhores intenções (podemos pensar aqui nos docentes, mesmos os progressistas entre eles), aprendemos a duvidar profundamente de sua sabedoria em *legislar* o que é bom ou mau, de sua capacidade de identificar questões morais e fazer julgamento sobre elas.

O signo de igualdade que se colocava entre o conhecimento, a civilização, a qualidade moral da convivência humana e o bem estar social e individual, para o qual a escola (e seus intelectuais) desempenhou um papel fundamental, foi borrado com os processos modernizadores em curso há pelos menos dois séculos. As antigas tentações da razão filosófica e científica de fornecer os critérios confiáveis da certeza e os critérios universais da perfeição e da vida boa são, hoje, esforços não mais inquestionáveis.

Essa nova situação do discurso intelectual é plena de conseqüências inesperadas para a escola e seu discurso formativo. Seu novo formato desestabilizou, de maneira imprevisível, porém definitiva, a confortável aliança entre o poder e a prescrição. Tal estratégia, segundo podemos extrair da perspectiva de Bauman, faz a escola abandonar abertamente a busca da universalidade da verdade, do juízo moral e do gosto e com eles a prolongada adesão a discursos legitimadores e fundacionais de toda ordem.

A inclusão dos diferentes e das minorias nos espaços educativos não rompe necessariamente com a busca de padrões mais desejáveis, gerando, assim, formas exclusivas em nome de práticas inclusivas, pois, conforme aprendemos com Bauman, toda tentativa de inclusão acaba também produzindo seus contrários, ou seja, novos excluídos, novos diferentes. A conseqüência é que determinadas práticas inclusivas educativas podem reforçar e tornar mais vivaz o binômio exclusão/inclusão.

Ao analisarmos a lógica da in/exclusão como duas faces da mesma moeda (LUNARDI, 2001), nos damos conta que esse processo pode ser entendido na sua contingência:

Abordar a questão da inclusão/exclusão não significa vê-la como algo experienciado somente por grupos culturalmente diferentes ou, no caso, por grupos rotulados como deficientes. Atualmente, a problemática da inclusão/exclusão vem atingindo a todos nas suas mais diversas formas, ou seja, todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra. Não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído (Pinto, 1999), o que há são jogos de poder em que, dependendo da situação, da localização e da representação alguns são enquadrados e outros não. As políticas de inclusão escolar, que hoje vem configurando o campo da educação, definem e fixam quem é o anormal - categoria cada vez mais inventada pela modernidade: loucos, surdos, homossexuais, paraplégicos, meninos e meninas de rua, enfim, os "estorvos" - e a partir disso decidem se eles participam ou não dos espaços escolares junto com os normais.

.Como o Estado-Nação não se preocupa tão fortemente em denominar e eliminar as outrora indesejáveis ambivalências, definindo entre o certo e o errado, o amigo ou o inimigo, o vizinho ou o estranho, as escolhas e decisões passam a ser enfrentadas individualmente, no âmbito privado. “A obtenção de clareza de propósito e sentido é uma tarefa individual e uma responsabilidade pessoal. O esforço é pessoal. E igualmente o fracasso do esforço. E a culpa pelo fracasso. E a conseqüente sensação de culpa” (BAUMAN, 1999, p. 207).

Em condições como, em que ser diferente virou moda, a diferença vira rotina, perdendo seu antigo gume de rebeldia na medida em que não mais se apresenta como uma percepção do outro lado da existência, um desafio ao aqui e agora, um ponto de observação favorável à utopia (BAUMAN, 1999).

Para além desse louvor da diferença e das práticas inclusivas, devemos reconhecer a árdua tarefa de mediação dos docentes frente a tais ambigüidades. Pois a louvor a liberdade de escolha nesta sociedade não limita os discursos normativos do bem viver.

Negar a diferença pode ser uma alternativa frente ao incômodo que a diferença produz, mas pode também estar anunciando uma necessidade de discutirmos o que entendemos por inclusão, pois, se tudo é inclusão ou nada é inclusão, podemos estar vivendo uma perda do sentido político da inclusão. Quando a fragmentação se torna excessiva ou quando nos orientamos por binarismos, critérios padronizadores e homogeneizantes, que nos são apresentados como únicos espaços de pertença, corremos o risco de estar fragilizando e extinguindo os espaços da diferença. Hattge (2007) ajuda-nos a entender essa estratégia da

padronização que produz o esvaziamento do compromisso político e redução da diferença, quando analisa a forma de nomear o “outro” de maneira aglutinadora e abrangente: Se “todos somos diferentes” e todos temos “necessidades educativas especiais”, então, não há necessidade de existirem condições materiais e profissionais para atender a diferença. As escolas regulares, seus gestores e professores podem se responsabilizar por essa inclusão (p. 195).

Proliferam na contemporaneidade múltiplas classificações para denominar o “outro”. Desse movimento de criação dos “outros” decorre o seu enquadramento segundo uma ordem e, conseqüentemente, vamos nos deparar com as sobras ou dejetos desse processo de fabricação. O que fazer com eles? Essa é uma pergunta cada vez mais intensa na contemporaneidade, e eles são muitos. São produzidos pelas condições da vida social contemporânea, como um efeito colateral da construção da ordem e do progresso econômico.

Bauman (2005) explica:

A produção do ‘refugo humano’, ou, mais propriamente, de seres humanos refugados (os ‘excessivos e ‘redundantes’, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernização, e um acompanhamento inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da construção da ordem (cada ordem define algumas parcelas da população como ‘deslocadas’, ‘inadaptadas’ ou ‘indesejáveis’) e do progresso econômico (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de ‘ganhar a vida’ e que, portanto, não consegue senão privar seus praticantes dos meios de subsistência) (p. 12).

Essas ambigüidades apontam na seguinte direção: não basta que a escola assuma o discurso da diferença, mas precisa colocar a própria diferença em discussão. Pois novas formas de inclusão podem estar acompanhadas de práticas pedagógicas de exclusão.

De acordo com Mourão (2006):

O termo inclusão já trás implícito a idéia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído. A inclusão está respaldada na dialética inclusão/ exclusão, com a luta das minorias na defesa dos seus direitos. Para falar sobre inclusão escolar é preciso repensar o sentido que se está atribuindo à educação, além de atualizar nossas concepções e resignificar o processo de construção de todo o indivíduo, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve essa temática. Também se faz necessário, uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais onde se centra mais no aprendiz, levando em conta suas potencialidades e não apenas as disciplinas e resultados quantitativos, favorecendo uma pequena parcela dos estudantes. A idéia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à

constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo. O paradigma da inclusão vem ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e permanência do estudante com deficiência no ensino regular. No entanto, o paradigma da segregação é forte e enraizado nas escolas e com todas as dificuldades e desafios a enfrentar, acabam por reforçar o desejo de mantê-los em espaços especializados.

A tarefa básica dessa escola é, portanto: materializar o processo de iluminação/eliminação pelo esclarecimento das causas que produziram a exclusão; entender-se espaço para oferta da educação, para a contestação e para a resistência; enxergar que os indivíduos não podem ser explicados automaticamente a partir das condições da diferença; e fortalecer o desejo de libertar-se do passado.

3.4 DISCURSOS SOBRE DEFICIÊNCIA E APRENDIZAGEM

Os discursos sobre deficiência foram se constituindo como um campo de conhecimento emerso em narrativas, enunciados e representações que determinaram as práticas e os olhares da sociedade em relação à pessoa com deficiência e que também conduzem as ações pedagógicas.

O “olhar” para a pessoa com deficiência adquiriu nuances e perspectivas diferenciadas ao longo da história, compreendeu desde atitudes de eliminação, caridade, segregação, retirada das pessoas com deficiência dos seus lares privando-as do contato social, bem como, a normalização, integração ou inserção da pessoa com deficiências na sociedade até chegar as discussões a cerca da educação inclusiva nos dias de hoje.

Atualmente a inclusão convida-nos a pensar a deficiência sob o enfoque social, e as políticas de inclusão emergem provocando transformações na sociedade e na educação no sentido de promover e respeitar as diferenças.

No entanto, analisando as representações docentes evidencia-se um olhar de estranhamento aos que hoje fogem dos padrões da “normalidade” e que figuram como os “outros” como diferentes e como incapazes.

Assim, as crianças em situação de fracasso educativo, crianças com deficiência, autistas, com déficit cognitivo, abandonadas ou maltratadas, ou seja, todas aquelas que

malgradadas as tentativas de normalizá-las, de torná-las cidadãos aceitáveis a sociedade passam a ser enquadradas nesse olhar que institui práticas que acabam por excluir e segregar mediante um estranhamento frente ao diferente.

Conforme Golin e Bastos (2004) no que se refere à aprendizagem dos estudantes com deficiência, é importante trazer uma analogia entre a realidade nos dias atuais em nossas escolas com os estudos de Vygotsky (1995). O autor analisa a questão da dificuldade e da falta de adequação entre a organização psicofisiológica da criança portadora de deficiência e os meios culturais disponíveis, ou seja, os recursos pedagógicos existentes na escola regular.

De acordo com Vigotsky (1989), o sujeito é considerado produto das relações sociais. O homem produtor e produzido nas e pelas relações sociais, situado histórica e culturalmente, tem o seu desenvolvimento promovido pelo social. A essência do homem é social, sendo a cultura parte da natureza humana. A mediação é, portanto, fundamental para a constituição do sujeito:

No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os meios e os procedimentos de seu comportamento, transformando as atitudes e funções naturais e constrói novos níveis no sistema de comportamento do homem (VIGOTSKY, 1989, p.93).

Sendo então o meio social e o cultural tão essenciais e importantes para o desenvolvimento humano e a sua construção enquanto sujeito histórico e cidadão, a educação e o meio em que vive este sujeito, devem ser permeados por uma mediação que estimule o seu crescimento e desenvolvimento.

Para Vigotsky, as crianças com deficiência deveriam ser estimuladas a interagir amplamente ao invés de serem educadas apenas em contato com crianças na mesma situação. Tudge (1998, p.153) ao estudar Vigotsky comenta: “Ele alegava que se o cego, o mudo ou a criança mentalmente retardada fosse educada separadamente da criança ‘normal’, seu desenvolvimento procederia de uma maneira totalmente diferente e não benéfica, a qual levaria inevitavelmente à criação de um tipo de pessoas especiais”.

A preparação da escola para incluir o estudante com deficiência exige uma mudança no processo de ensino e de aprendizagem. Esta preparação deve ocorrer com a atualização dos professores, que em sua prática pedagógica cotidiana deverão promover o ensino inclusivo, enfocando sua importância não só para os estudantes, mas também entre os pais, funcionários da escola e comunidades vizinhas.

O que ocorre portanto é que para a criança normal, os planos de desenvolvimento natural e cultural se fundem entre si, já que o desenvolvimento orgânico se realiza no meio cultural produzido e adequado aos considerados normais. Na criança com deficiência não se observa esta fusão. O desenvolvimento natural e o cultural divergem. A deficiência orgânica causa essa divergência:

A cultura da humanidade se dá em certas condições de estabilidade e empenho do tipo biológico humano. Por isso, os instrumentos materiais e adaptações, estão destinados à organização psicofisiológica normal (VYGOTSKY, 1995, p.17).

Para Golin e Bastos (2004), na educação dos sujeitos com deficiência, o rumo tomado pelo processo educacional, pode levar a dois caminhos: um primeiro, que reforça a deficiência como condição limitadora, ou seja, atribui os limites da deficiência como causa para o fracasso no processo de ensino e de aprendizagem. E um segundo caminho que permite as trocas, as interações sociais e culturais, favorecendo novas alternativas no desenvolvimento das capacidades e do processo educacional destes sujeitos. Uma educação verdadeiramente social e coletiva.

A aprendizagem dos estudantes com deficiência não se diferencia dos outros. Os estudantes com deficiência alcançam o mesmo grau de desenvolvimento que os outros estudantes, porém por outras vias. O que é necessário é que o professor ou o responsável pela educação conheça estes caminhos e atue em sua prática pedagógica de maneira a estimular o processo de conhecimentos destes estudantes. Para Vygotsky (1995, p.161) :

[...] deve-se e pode-se tratar a criança cega ou surda-muda, do ponto de vista psicológico e pedagógico, da mesma maneira que a criança normal. [...] o desenvolvimento e a educação da criança com defeito é consideravelmente diferente da criança normal, e por isso, a técnica de ensino da criança com defeito, sempre se diferenciará por uma grande peculiaridade.

A educação não deve seguir a tendência de eliminar, ignorar o defeito ou a deficiência, mas sim, vencê-los, discutí-los, ou seja, promover a diversidade e a diferença na sala de aula, através da conquista do social. O educador deve conhecer as peculiaridades do estudante com deficiência, que como aponta Vygotsky, necessita de outros meios e caminhos para garantir seu processo de aprendizagem.

A reflexão acerca dos processos do desenvolvimento humano impõe um esforço permanente no sentido de superar as concepções organicistas, marcadamente impostas pelos processos históricos que configuram a ciência.

Sabemos que as características biológicas influenciam e podem alterar a aprendizagem e o desenvolvimento. Entretanto, é preciso reconhecer que essas mesmas características são interdependentes das condições objetivas de vida, das circunstâncias sociais e culturais que configuram o cotidiano dos estudantes com deficiência.

Os aspectos que constituem o ser humano, como as características biológicas, as experiências individuais e a herança sócio-cultural, precisam ser considerados de forma conjunta quando se pensa na aprendizagem e no desenvolvimento de qualquer estudante, inclusive aqueles que apresentam alguma deficiência.

Nesse sentido, a formação do indivíduo humano deve ser compreendida com base nas noções de mediação social e internalização. A mediação destaca-se como possibilidade formativa do humano, indo muito além de uma simples auxiliar nessa construção. Para os estudantes com deficiência incluídos nas classes comuns, a mediação exercida pelos outros membros do grupo (professores, colegas, funcionários da escola e do entorno) e pelos elementos da cultura que estão presentes no cotidiano escolar (ambiência, linguagem, materiais, conhecimento), contribui sobremaneira para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de processos psicológicos cada vez mais elaborados.

Por isso, destaco neste capítulo os desafios educacionais que a escola deve proporcionar aos estudantes com deficiência, no contexto da inclusão escolar. Esses desafios precisam ser considerados como oportunidades privilegiadas de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, o desenvolvimento da criança com deficiência depende, em muito, da qualidade dessas vivências sociais, sejam elas aquelas que ocorrem no seio da família, no espaço escolar ou ainda no ambiente terapêutico, todos considerados espaços de aprendizagem.

Essa perspectiva, que valoriza a interação no contexto escolar, se vale da idéia de que conteúdos externos, como as formas superiores de pensamento, passam a ser internalizados/apropriados pelos estudantes através dos outros, ou seja, “el mecanismo del cambio evolutivo del individuo halla sus raíces em la sociedad y la cultura” (VIGOTSKI, 2006, p. 26).

A ação do outro, no contexto da interação social, caminha na direção de constituir aquilo que é típico do humano, auxiliando, favorecendo, encorajando, mas também atrapalhando, inibindo ou até mesmo impedindo esse processo. A partir do reconhecimento

desses pressupostos, o processo do desenvolvimento infantil/humano não pode mais ser considerado como algo estereotipado, descolado dos determinantes sociais, portanto históricos e culturais.

A mediação exercida pelo outro e pelos elementos da cultura contribui para a internalização desses mesmos elementos por parte da criança. Nesse sentido, ressaltamos a idéia de que passamos a ser nós mesmos através dos outros.

Tratando da internalização, Vygotsky (1995, p.149) se refere às correlações entre as funções psíquicas internas e externas dizendo que “el por qué todo lo interno em las formas superiores era forzosamente externo, es decir, era para los demas lo que es a hora para si”.

Isso tem um significado particularmente desafiador para que possamos refletir sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança com alguma deficiência. Vygotsky (1997) afirma que podem associa-se ao aspecto orgânico da deficiência outros prejuízos que se referem a tudo que foi (ou não) constituído no universo social da cultura. Dito de outra forma, os sujeitos que mostram uma deficiência decorrente de alguma falha fisiológica podem, a partir de relações cujo conteúdo é empobrecido, mostrarem uma incapacidade muito maior do que aquela originariamente vista em razão da deficiência em si.

Reconhecendo que as características clínicas dos estudantes com deficiência possuem uma estrutura muito complexa, revelando uma complicada dependência estrutural e funcional, o autor refere que:

(...) a la par com las peculiaridades primarias de ese niño – derivadas de su defecto – existen complicaciones secundarias, terciárias, etc., que no derivan del proprio defecto, sino de sus síntomas originarios. Nacen como síndromes suplementarios del niño anormal, como una sobre estructura compleja del cuadro básico del desarrollo (VYGOTSKY, 1997, p.221).

Reconhecer a complexidade da estrutura dos processos tipicamente humanos, que carregam consigo uma história social imemorável, e sua importância na constituição da aprendizagem e do desenvolvimento de cada indivíduo passa pelo reconhecimento de que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VIGOTSKI, 1996, p. 40).

Para tanto, procuro reafirmar que a aprendizagem deve ser vista como alavanca para o desenvolvimento, na forma de oportunidades de avanço nos processos psicológicos superiores. Além disso, busco ressaltar a relevância das trocas sociais e da qualidade das relações travadas na escola como potência para o processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Santos(2003,p.132):

“Partindo do pressuposto de que as mudanças qualitativas devem ser analisadas desde o método genético-evolutivo, Vygotsky afirmava que estas mudanças devem ser associadas a novas formas de mediação, realizadas através de ferramentas as quais tomarão a forma de instrumentos e signos.As mudanças evolutivas podem ocorrer em função da introdução de novas formas de mediação ou também devido à transição para versões mais avançadas de uma forma de mediação já existentes.”

Os pressupostos apresentados embasam a busca pelo reconhecimento da escola como espaço de possibilidades para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos estudantes com deficiência, bem como da qualidade das vivências escolares para esses estudantes. A inserção em um ambiente marcado por desafios sociais e acadêmicos pode significar para os estudantes com algum tipo de deficiência as oportunidades que qualquer criança precisa para acessar o conhecimento historicamente acumulado pelo homem.

4 OBJETIVOS

O objetivo geral desse estudo é compreender as representações docentes sobre os estudantes com deficiência nos cursos do IF Sul-rio-grandense, Campus Charqueadas.

Como objetivos específicos, apresento os seguintes:

- Entender o significado da palavra inclusão para os docentes;
- Buscar os conceitos que os docentes possuem sobre os sujeitos com deficiência;
- Analisar as diferentes concepções de inclusão escolar;
- Problematizar as representações docentes sobre inclusão;
- Relacionar o processo de formação docente com suas concepções sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

5 MÉTODO

5.1 A PESQUISA

Este estudo desenvolve uma pesquisa qualitativa, através de um estudo bibliográfico e entrevistas semi-estruturadas. O estudo bibliográfico, de acordo com Ferrari (1982) compreende a leitura, seleção, fichamento e arquivo dos tópicos de interesse para a pesquisa em pauta, com vistas a conhecer as contribuições científicas que se efetuaram sobre determinado assunto. Conforme Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Considerando os objetivos deste estudo, optei por uma metodologia que me aproximasse do meu cotidiano. Ela possibilitou a ruptura com a crença da necessidade da separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de investigação, contrapondo a pesquisa tradicional que alega a necessidade de neutralidade para não influenciar o resultado do seu ato de conhecer.

Por outro lado, como nos mostram Lüdke e André(1986,p.3), a pesquisa “sempre acarreta valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Ou seja, com todo o conhecimento que o pesquisador teve oportunidade de construir, quanto mais aberto, abrangente seu olhar, mais pode enriquecer a interpretação dos dados coletados, sobretudo compreender os diversos atravessamentos próprios daquele fenômeno investigado. Também significa que a análise e interpretação dos dados são a possibilidade de conhecimento daquele fenômeno pelo pesquisador como observador do mesmo, caracterizando, em si mesmo, um determinado enfoque priorizado pelo pesquisador.

Segundo Minayo(1996),

o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1996, p.109)

5.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa sete (07) docentes do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Charqueadas.

Para escolher os participantes consideramos os seguintes critérios: serem docentes em exercício, estarem recebendo estudantes com deficiência em suas turmas regulares e terem disponibilidade para contribuir com o estudo, respondendo à entrevista.

O grupo pesquisado possui a seguinte formação acadêmica:

Participantes da pesquisa	Formação	Tempo de docência
DOCENTE A	Graduação em Pedagogia	4 anos
DOCENTE B	Graduado em Ciências Sociais e Mestre em Antropologia Social	5 meses
DOCENTE C	Graduado em Química	32 anos
DOCENTE D	Graduada e Mestre em Letras	4 anos
DOCENTE E	Graduado em Física e Mestre em Ensino de Física	9 anos
DOCENTE F	Graduado e Mestre em Letras	18 anos
DOCENTE G	Graduada em Informática e Mestre em Ciência da Computação	3 anos

Quadro 3: Formação acadêmica dos docentes.

Fonte: Dados obtidos nas entrevistas referentes à formação e tempo de docência.

5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Para a realização das entrevistas entramos em contato com a Direção Geral do Campus Charqueadas. O procedimento de entrevista acontecia por meio de uma conversa sistematizada a partir de um roteiro previamente elaborado.

As representações docentes foram estudadas mediante o uso de entrevista semi-estruturada. Esse procedimento propicia uma ação interativa entre o pesquisador e os participantes, possibilitando esclarecer, adaptar e obter informações que não foram bem esclarecidas. Sua principal vantagem é a captação quase que imediata dessas informações, aliada à possibilidade de aprofundamento de pontos levantados por outros instrumentos. Segundo Szymanski (2004) a entrevista é uma situação de interação em que estão em jogo as

percepções do outro e de si. O pesquisador busca muito mais do que uma simples informação. Instaure-se uma relação que pode trazer elementos relevantes para responder às questões de pesquisa.

5.4 QUESTÕES DE ENTREVISTA:

- Descreva tua trajetória docente:
- Qual o significado da palavra inclusão?
- Que percepções te trazem um estudante com deficiência?
- Como acontece o processo de aprendizagem destes estudantes?
- Quais as tuas expectativas em relação aos estudantes com deficiência?
- Como tu te defines diante de um estudante com deficiência?
- Relate uma experiência que tiveste junto ao estudante com deficiência no campus Charqueadas.

5.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

As informações foram interpretadas através da análise de conteúdo. Conforme Bardin (2004) análise de conteúdo significa: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.37).

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos, textos e falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Moraes (1998) salienta que, embora diferentes autores proponham descrições diversificadas do processo de análise de conteúdo, esta análise pode ser constituída de cinco etapas: preparação das informações, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, categorização, descrição e interpretação.

Para proceder a análise, após as entrevistas, transcrevi todo o material e nessa transcrição procurei respeitar todos os detalhes, como pausas, repetições e silêncios dessas falas. Mesmo admitindo os obstáculos que se impõem a essa tarefa, insisto que ela é do pesquisador. Corroboro Szymanski (2004) quando faz esta ponderação sobre a transcrição da entrevista em pesquisa. Afirma: “o processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir.” (p.74)

Após a transcrição foram realizadas várias leituras do material que tiveram como finalidade uma maior familiarização com o seu conteúdo, para captar a essência do que foi dito, os seus sentidos e significados. Da captação e explicitação desses significados chegamos às categorias. Por categoria, entendo, conforme Bardin (2004): A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (p.111). Entendo que as categorias empíricas são construídas a partir do conteúdo das falas. São sínteses a respeito do objeto de estudo. Neste caso, elas são indícios da representação social de inclusão das docentes.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para dar início à análise propriamente dita é importante destacar que utilizei a seguinte identificação para os docentes entrevistados: *Docente A, Docente B, Docente C, Docente D, Docente E, Docente F, Docente G.*

Através da transcrição e análise das entrevistas, da impregnação e leitura exaustiva do material coletado, emergiram quatro categorias: políticas de inclusão, relações com a diferença, narrativas sobre o outro e aprendizagem. Estas serão apresentadas e discutidas a seguir.

6.1 INCLUSÃO COMO ACESSO E PARTICIPAÇÃO

Todos os entrevistados tiveram em sua experiência profissional um estudante com deficiência incluído e apresentaram visões distintas sobre a inclusão. Esta análise pretende encaminhar algumas reflexões para uma possível resposta à questão fundamental para todos que atuam, de diferentes formas, junto à educação: o que a inclusão?

Sobre as possibilidades e garantias do direito à inclusão Beyer (2005), refere-se a um sentimento de incompletude ou impotência da escola e dos docentes, em particular, na perspectiva da ação, do fazer valer a inclusão. Segundo ele, as leis existem, mas o seu cumprimento estaria condicionado a idéia do vir a ser, de conquista, talvez a longo prazo. Almeida (2001), afirma que a regulamentação do saber na ótica da legislação educacional transplanta para o universo escolar o modelo hegemônico das elites dominantes.

Incluir significa suplantar determinadas barreiras que impedem o acesso de determinadas pessoas a oportunidades sociais. (Docente B)

Por isso, a legalidade confere legitimidade de um pensamento que se materializa na releitura e reinterpretação do conteúdo prescrito na lei. No conjunto dos depoimentos as referências à inclusão como acesso e inserção na escola regular é sempre acompanhada de possibilidades de integração, convivência com os estudantes normais e socialização.

(...) Entendo como a busca da maneira mais adequada para que pessoas que apresentem qualquer tipo de deficiência possam ter acesso a uma educação de qualidade sem que se sintam inferiorizadas ou discriminadas. (Docente C)

Kunc (1992), fala sobre inclusão: "o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a idéia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo". Também, segundo o olhar dos docentes:

Aceitar conviver com as diferenças e buscar aprender com elas. (Docente F)

Percebo que os discursos docentes associam-se a uma concepção de diferença e de deficiência como algo natural, e não enquanto construções sociais. Assim eles “silenciam a discussão em torno da alteridade deficiente, que surge ao inventarmos o outro como diferente”.Reforçam assim “o caráter assistencialista e compensatório lançados pelas instituições destinadas a educar/normalizar os corpos mutilados pela deficiência” (LUNARDI, 2005, p.35).

(...) Ser aceito, ser ouvido, ser respeitado, ter suas necessidades atendidas, ser tratado com carinho. (Docente G)

Jamais haverá inclusão se a sociedade se sentir no direito de escolher quais os deficientes poderão ser incluídos. É preciso que as pessoas falem por si mesmas, pois sabem do que precisam, de suas expectativas e dificuldades como qualquer cidadão. Mas não basta ouvi-los, é necessário propor e desenvolver ações que venham modificar e orientar as formas de se pensar na própria inclusão.Os docentes apontam para o sentido político da inclusão:

Incluir implica a existência da exclusão, a assunção de que vivemos em uma sociedade que exclui. Em um sentido político (talvez!), significa fazer com que todos que historicamente foram excluídos possam usufruir dos direitos constitucionais aos quais a população não excluída tem acesso. (Docente D)

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 um 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 no interior de processos contraditórios e, por isso, conflitantes, que só podem ser compreendidos no contraponto deste discurso.

Em princípio, a educação inclusiva se configura como um objeto novo na sociedade. Novas definições, novos conceitos, exigem novas posturas e conseqüentemente, mudança da

realidade. É preciso se apropriar dos princípios inclusivos para dar vida a esse movimento. Segundo os docentes esta fase é denominada de transição:

(...) Penso que ainda estamos em uma fase de transição entre a integração e a inclusão, já que as duas propõem basicamente a escolarização de todos os estudantes num mesmo contexto, porém, estão sob perspectivas diferentes.
(Docente A)

A principal característica quando falamos de inclusão é sem dúvida a abertura da sociedade a todas as pessoas, não somente aquelas com deficiência. O processo deve ser aplicado em todo o sistema social. Sasaki (2006), completa essa idéia ao elencar como princípios inclusivos a aceitação das diferenças, a valorização dos indivíduos, a convivência na diversidade, a cooperação, a solidariedade, a qualidade de vida e o exercício da cidadania.

Contribuindo para essa reflexão, Carvalho (2007) aloca que esses são princípios democráticos nos quais, os sistemas educacionais inclusivos fundamentados, permitem o respeito às liberdades e direitos, o que contribui para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

A autora resume o que deve oferecer um sistema educacional inclusivo:

[...] o direito a educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação (p. 81).

Analisando criticamente esses princípios, percebo a dificuldade em implantá-los de fato no cotidiano escolar por não se tratar apenas de mudança física ou política, mas a depender também de atitude humana.

A proposta da educação inclusiva vem responder a demanda da sociedade por uma educação ampla onde cada um, professor, estudante, pais, gestores e demais funcionários sejam responsáveis pela aprendizagem de todos os estudantes. Essa responsabilidade extrapola a mera inovação educacional, implica antes, na mudança de atitude. Na visão de Mantoan (2003) é preciso ter o que chama de “disponibilidade interna”. Isso significa que antes de mudar as propostas educacionais, o ambiente físico, as organizações curriculares, os métodos e técnicas, é preciso mudança de postura de cada pessoa envolvida no processo inclusivo, desfazer-se do mito de que a ausência de conhecimento sobre as síndromes e deficiências o isenta de responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso da inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. Observo na fala dos docentes as verdades naturalizadas no sentido de oportunizar algo para quem tem falta:

(...) Inclusão tem significado de dar oportunidade para quem possui maiores dificuldades tanto de aprendizagem quanto de relacionamento. (Docente E)

Os conceitos de integração e inclusão ainda geram muitas polêmicas no meio acadêmico, principalmente pelo fato de alguns autores os contraporem e outros acreditarem que se complementam. A confusão entre os conceitos se faz quando atribuem à educação inclusiva o processo de inserir o estudante com deficiência no espaço de aula regular, tendo que para isso adaptar-se. Basta inseri-lo. Isso cria a ilusão que estão em correspondência com preceitos inclusivos. Sasaki (2006) registra que é compreensível que na prática ambos os processos sociais existam simultaneamente, até que gradativamente a integração dê lugar à inclusão. Até lá é inevitável que os dois termos sejam falados e escritos com diversos sentidos ou até mesmo confundidos. Mitler contribui para essa reflexão quando chama atenção para as diferenças entre os termos:

A integração envolve os estudantes para serem colocados nas escolas regulares [...]. O estudante deve adaptar-se a escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de estudantes. A integração significa tornar as escolas regulares em escolas especiais [...].

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos estudantes nas atividades de sala de aula. Ela é baseada num sistema de valores e faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade [...] (MITLER, 2003, p. 34).

Nesse contexto, posso dizer que a integração é seletiva, visa enquadrar o estudante em um padrão e encaixá-lo na escola; a inclusão é aberta a todos, busca desenvolver ao máximo as potencialidades de cada um. No entanto, é importante atentar para não reduzir demais os conceitos e diminuir sua importância.

Acredito que a confusão entre integração e inclusão apresentada, é uma tentativa de apreensão do termo 'educação inclusiva' e revela a função básica das representações sociais, a busca de tornar familiar o estranho. Nesse sentido, quando algo novo, se insere em nosso espaço de atenção e atuação, um desequilíbrio se estabelece. Não é possível conviver com o desequilíbrio total, então para que ele reduza, é preciso que o novo seja deslocado para o interior de um conteúdo corrente, fazendo com que aquilo que estava fora do nosso universo penetre no seu interior e o torne conhecido.

Nessa perspectiva, a integração escolar surge para responder a demanda de uma época. Tinha como princípio o combate à segregação institucional, mas acabou por alimentá-la, sendo alvo de críticas que enfocavam entre outros, suas limitações frente ao proposto. Tal

cenário foi propício ao surgimento de discussões, estudos, debates, que resultaram no delineamento do paradigma inclusivo. Este, se configurando como novidade, mas remetendo ao conhecido. É desse modo que as representações sociais são criadas “internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual” (MOSCOVICI, 2003). Nessa acepção, tudo o que é dito ou feito, serve ao propósito de confirmar as crenças e interpretações reportando ao habitual.

A idéia de reordenação, busca de um lugar na sociedade para os estudantes com deficiência é fruto dos novos discursos sobre as possibilidades dessas pessoas, advindos dos princípios inclusivos. Através das conversas, observações, leituras, experiências, a imagem do incapaz e inábil vai cedendo lentamente, dando lugar a de alguém que tem limitações, mas também possibilidades.

Percebo que o olhar daqueles que fazem a escola ainda está voltado para as ‘limitações’ dos indivíduos e não para a estrutura organizacional e pedagógica da escola. No entender de Oliveira (2005, p. 195) “Os discentes tem de se ‘integrarem’ ao contexto escolar e essa integração depende de sua adaptação, enquanto indivíduo ao modelo escolar estabelecido”. Assim sendo, o olhar docente para o estudante com deficiência, ainda é de não-pertencimento ao grupo dos normais, apontam o isolamento dos estudantes com deficiência, assim descrito:

(...) Pela minha experiência um estudante que possui algum tipo de deficiência (aprendizagem ou física), em geral inicialmente busca a se isolar, ou o que é pior ser isolado pelos demais. (Docente E)

Os discursos sobre as limitações desses estudantes, sempre sustentaram o princípio da segregação. Porém, nos últimos anos, as idéias sobre valorização da diferença e da diversidade, começam lentamente a construir uma nova condição de vida a essas pessoas. Mas, é preciso prudência para não atribuir à educação a responsabilidade de todas as transformações sociais necessárias ao exercício pleno de democratização. Ross (2003) pondera que por mais que exista um processo de organização de alguns segmentos sociais, as transformações não são imediatas. As reais possibilidades de educação dessas pessoas implicam antes na conquista de novas atitudes sociais, novos direitos em termos jurídicos, além de novas políticas educativas e sociais. Isso significa que ainda tem muito por fazer, o que não diminui os avanços conquistados.

Desse modo, percebo nas falas, que a função social da educação, além de ser uma forma de repor o débito histórico da sociedade com esse estudante, é o principal caminho rumo a sua socialização. Este termo adquire o sentido único de interação, relação humana, troca, proximidade.

A busca de utilidade, de identificar no que contribui afinal esse novo paradigma, possibilita os participantes desse estudo a se apropriar do que é facilmente perceptível: a educação inclusiva serve ao propósito de inserir o estudante com deficiência no ensino regular, integrando-o ao cotidiano do estudante ‘normal’, possibilitando com isso o estabelecimento da socialização, na qual novos comportamentos e atitudes são definidos, além de garantir-lhe participação social, seja através de cursinhos profissionalizantes, ou através da aquisição de direitos antes negados.

Observo, na fala dos sujeitos pesquisados, uma superficialidade nas explicações. As pausas, as confusões de significados, o gaguejar, o titubear nas falas, indicam que há uma tentativa de se apropriar dos princípios inclusivos e do que representam, porém, o acompanhamento ao estudante, segue um controle do seu desenvolvimento pessoal diante da dificuldade que ele possui na relação com a diferença:

Defino-me como um sujeito que tem dificuldades de lidar com as diferenças. Na verdade, enfrento essa dificuldade também com os demais estudantes, mas, no caso de um estudante com deficiência, isso se torna mais flagrante.
(Docente D)

Este docente espera respostas imediatas no que se refere ao desenvolvimento dos seus estudantes. Trata-se do que Ross (2003, p. 88) chama do “ensino centrado na dimensão do imediato, do mais simples, do mais fácil, do mais próximo [...]”. Isso se dá de tal modo que a aprendizagem reproduz saberes elementares necessários à constatação, ainda que aparente da inclusão.

Acredito que os discursos permeados pela dificuldade de lidar com a inclusão, remetem a representação social sobre o estudante com deficiência, nos quais a imagem da diferença/deficiência pressupõe anormalidade, inutilidade, negação da natureza humana. Logo, para conviver e lidar com tal construto, de acordo com os participantes desse estudo, é preciso muita paciência, dedicação, cuidado. É inevitável ter que “aceitá-los”. Antes, bastava ignorá-los, porém, com os discursos advindos dos preceitos inclusivos não se pode mais furtar da responsabilidade docente em cumprir sua parte no processo.

A resistência e o distanciamento são afastados quando o estranho é nominado. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser estrangeira quando é vista como um processo que pode integrar, socializar e oferecer subsídio de participação social para o estudante com deficiência.

Percebo que os docentes vão buscar a familiaridade do termo no cotidiano da sala de aula e nas suas relações com a diferença. A escola como a proporcionadora da socialização do estudante, deve cumprir com sua função social, possibilitando oportunidades além de seus muros.

Nesse movimento representacional de apropriação do novo, imbricando-o ao antigo, os docentes vão eliminando o que é ameaçador. Dessa forma, a inclusão passa a ser vista como uma oportunidade para o estudante com deficiência ser integrado à sociedade, socializado e amado. Ou seja, no momento de nomear o fenômeno, não se invoca elementos teóricos nem práticos da docência, mas apenas aqueles que dizem respeito ao estudante. Apresenta-se assim, um processo de ancoragem, tornando inteligível para esses professores o novo modelo de educação proposta pelos preceitos inclusivos, e com isso um novo modelo do que é ser docente.

6.2 RELAÇÕES COM A DIFERENÇA

A relação com a diferença está atrelada ao outro, que não só desestabiliza, como também desautoriza o fazer. O medo e a insegurança se revelam por não ter certeza de como proceder. Isso possibilita a rejeição/não aceitação do estudante. A relação alteritária necessária desaparece diante da dificuldade de construir outro tipo de relação:

Para Moscovici :

[...] a ameaça de perder os marcos referenciais, de perder contato com o que propicia um sentido de continuidade, de compreensão mútua, é uma ameaça insuportável. E quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que “não é exatamente” como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida (MOSCOVICI, 2003, p. 56).

Dessa forma, re-apresentamos para transferir aquilo que nos incomoda e ameaça. Tentar tornar comum o incomum pressupõe uma mudança de valores e emoções. Passamos a perceber esse outro, que irrompe como frustração e angústia da nossa mesmidade como “um outro maléfico” (SKLIAR, 2003, p. 142), que desafia a ordem, a homogeneidade, tão presentes em nossas práticas cotidianas. Mas, é um outro que há muito foi literalmente

fragmentado, enquadrado, explorado, excluído, que agora teima, insiste em provocar, promover um caos em nossas espacialidades e temporalidades, em nossas representações que forçosamente nos faz resignificar e construir novos paradigmas, demandando um novo olhar que considere suas diferenças e singularidades.

O que é normal ou não é uma produção histórico-cultural, construída pelos discursos que acontecem nas relações de poder. Quem tem o poder, em determinada situação, de dizer quem é normal, diz também quem não é normal e, é dessa forma que deficiência, anormalidade ou diferença são construídas. A diferença, portanto, não é natural. Ela é produzida histórica e socialmente através de discursos e das relações de poder. Quando falo em poder, sob esta perspectiva, estou me referindo, não a um poder vertical, e sim a um poder horizontal, que se dá em redes e que é capilar. O poder está "... no centro das significações e das identidades culturais." (VEIGA-NETO, 2000, p.40).

Da total negação da existência das diferenças, ao convívio cotidiano com o preconceito com que são tratados os estigmatizados, várias experiências foram relatadas:

(...) Percebo a pessoa com deficiência como alguém que está nos pedindo para também aprender, ser um cidadão, trabalhar, ter independência na medida de sua capacidade e principalmente, não ser visto como um coitado incapaz. (Docente A).

Ao transformarem o incomum em comum, amplia-se o sistema conceitual do docente que sente a necessidade de criar uma realidade para tais conceitos. Trata-se do que Moscovici (2003) denomina de objetivação: "[...] está fundamentada na arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra" (p. 71). Assim, podemos afirmar que objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem. Nesse estudo, percebemos que por traz dos conceitos que os docentes atribuem à educação inclusiva, está a imagem do estudante diferente, anormal, concretizada através da presença física desse estudante no ensino regular. Notamos que as concepções de educação inclusiva, apresentadas pelos docentes, estão sempre se remetendo ao estudante com deficiência como alguém que precisa ser inserido no ensino regular; como a oportunidade desse estudante se socializar e participar da vida em sociedade; como aquele que precisa ser amado, uma vez que sua diferença e ausência de normalidade o credenciaram a ser excluído e/ou segregado. A imagem e presença física de tal estudante dão materialidade aos conceitos evidenciados.

Observo na fala dos docentes entrevistados que eles descrevem a deficiência de seus estudantes como uma condição a que estão sujeitos:

(...) Percebo que sofrem com sua condição, mas procuram mostrar que são tão capazes quanto os demais.” (Docente F)

Assim, ante a diferença, buscamos a negação, pois queremos os iguais, os espelhos. Parece-me que a sociedade, principalmente a escola e os espaços formativos do docente, habituados e treinados para um olhar amparado no paradigma da normalização, da homogeneidade, do igualitarismo e pouco sensível quanto ao outro, na sua alteridade radical, tem na contemporaneidade, que lidar com esse ser que retorna ao seu espaço-tempo, irrompendo-o, e com isso causando uma série de inquietações, sentimentos e reações. Propicia, a todos os envolvidos no espaço escolar, momentos de irrupções tão confusos quanto singulares, tão inseguros quanto aspirantes, tão perplexos quanto instigantes. Relatam, desta forma, que diante de um estudante com deficiência, definem-se:

(...) Com muitas dificuldades de trabalhar e de acompanhar estes estudantes. (Docente E)

As falas dos docentes pesquisados, no tocante à maneira como foram se apercebendo das diferenças e dos diferentes valores socialmente atribuídos a elas, oferecem um rico painel de como suas subjetividades e suas relações com a deficiência vem se dando em nossa sociedade.

Vejo um estudante com deficiência como alguém com o mesmo potencial em relação ao processo de aprendizado, embora demande determinados cuidados a fim de equiparar sua condição a dos estudantes sem deficiência. (Docente B)

Nesses discursos, destaco o fato de que a diferença está colocada no “Outro”, como elemento dado e não nas relações estabelecidas com este outro. Demarcam a condição de isolamento social a que eram relegadas as crianças com deficiência:

(...) Em relação a estes o que mais me causou impressão era no que diz respeito a dificuldade de retenção de informações e a quase busca de um isolamento. (Docente C)

A escola é marcada pela configuração social e suas implicações, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre os docentes e estudantes, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber. Para discutir a forma pela qual as relações de poder circulam no espaço escolar e a produção da subjetividade por elas, aproveito a concepção de sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1977). O poder segundo

Foucault deve ser analisado como algo que funciona em cadeia, não está localizado aqui ou ali, nem está nas mãos de alguns. O poder não é um bem, mas é algo que se exerce em rede, e nessa rede todos os indivíduos circulam, sendo que qualquer um pode estar em posição de ser submetido o poder, mas também de exercê-lo. Nessa perspectiva, não se trata da questão de “quem tem poder”, mas de estudá-lo no ponto em que se implanta e produz seus efeitos reais.

Na concepção de Foucault:

Temos que admitir que o poder produz saber [...]; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo do saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo, relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria livre ou não em relação ao sistema de poder ; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece , os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo o poder, mas o saber-poder, os processos e as lutas que o atravessam e que constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento. (1995, p.30).

As sociedades disciplinares veiculam uma forma de poder ligado ao trabalho, às diversidades escolares e capitalistas, que tentam assegurar ordenação das multiplicidades humanas subdividindo-as em patamares de poder e saber. Trata-se de produzir corpos dóceis, tornando o exercício do poder economicamente menos custoso possível, estendendo os efeitos do poder social ao máximo de intensidade e tão longe possível, e ainda ligando o crescimento econômico do poder ao rendimento dos aparelhos pelos quais se exerce, sejam pedagógicos, militares, industriais, médicos. Em suma, fazendo crescer tanto a docilidade quanto à utilidade de todos os elementos do sistema (FOUCAULT, 1977, p. 191).

A experiência de trabalhar com estudantes com deficiência está contribuindo para que os docentes revejam seus conceitos e posturas, auxiliando na ressignificação da própria experiência de co-existência:

(...) Nosso reconhecimento dessas suas capacidades, sem aquela condescendência excessiva, me parece ser aquilo que almejam num primeiro momento. (Docente F)

As relações humanas são o alicerce da educação, estas relações envolvem aspectos históricos de poder e interação. Não aponto uma saída, pois ela está em construção, mas realizo uma reflexão que deva acompanhar-nos nas tessituras dos cotidianos aqui representados por cada um de nós. Vai de encontro à nossa tendência de fazer do outro o

mesmo. Uma pedagogia da perplexidade que abra espacialidades e temporalidades para que o outro retorne sempre. Uma pedagogia da diversidade, que possa instalar-se no momento, sem se acomodar. Que não possa nomear nem definir esse outro que inquieta e desafia, mas lhe permita ter seus mistérios resguardados e a certeza de um porvir expressivo.

6.3 NARRATIVAS SOBRE O OUTRO

Chegamos nesse novo milênio com muitas dúvidas, incertezas e questionamentos. Dentre estes, o mais premente talvez seja como lidar com as diferenças e com o outro, cuja figura esteve sempre presente nas diferentes sociedades. Skliar (2003: 38) registra essa posição quando chama a atenção para o fato de que

o mapa da mesmidade parece ter-se esvaído aos poucos com os mapas traçados durante séculos sobre os outros. Porque esse mapa indica-nos sempre a direção do mesmo de nós mesmos, e a mesmidade era assim e em si um significado completo, absoluto, ordenado, coerente.

Dentro dessa idéia, as configurações e imagens do outro vêm tomando várias formas e sendo representadas de diversas maneiras. Nesse sentido, a arte, em sua linguagem pictórica, é também composta de mapas imagéticos que têm sido cartografados ao longo dos tempos como representações da imagem do outro.

Os discursos são práticas que formam os objetos de que falamos. É através dessas práticas que representamos e que pertencemos a tal ou qual cultura. Por isso, os discursos não podem ser desvinculados das relações de poder, por que produzem os significados das coisas e, portanto, produzem coisas. Observo na fala de um docente entrevistado:

[...]os conceitos de “normais” e “deficientes” são muito relativos e o processo de ensino se for realizado adequadamente, mostrará claramente as qualidades de todos os estudantes. (Docente C)

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000), a pós-modernidade é marcada por um intenso desassossego, pela problematização de tudo o que é legitimado em regime de verdade. Assim, não busca conhecer a concepção sobre os objetos ou sujeitos, mas entender as relações de poder que se articularam para concebê-los daquela forma. Conforme Alfredo Veiga-Neto (1996, p. 168), " mais importante do que dizer que isso é verdadeiro, talvez seja perguntar por que se diz que isso é verdadeiro. “Em outras palavras, perguntar quais foram os acordos que declararam que isso é uma verdade”.

Desse modo, torna-se central na pós-modernidade a noção de discurso, introduzida por Michel Foucault (1995). Para este autor, discurso corresponde a práticas de significação, de atribuição de sentido às coisas. Essas práticas constroem narrativas que inventam, representam e produzem coisas e pessoas, bem como os lugares que por elas devem ser ocupados. É nesse sentido que a discursividade tem o poder de produzir subjetividades, pois identifica os sujeitos de que fala. Na perspectiva foucaultiana, um sistema discursivo é determinado em meio a uma trama de poderes e interesses que “determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc” (FOUCAULT, 1995, p.52). Assim, o campo de abrangência de um discurso está marcado por relações poder/saber. É a partir do conhecimento acerca de um objeto ou sujeito que se exerce poder sobre ele. Quem mais sabe sobre uma coisa ou pessoa é quem tem o poder de narrá-la, ou seja, de dizer como ela é, do que precisa, enfim, de falar por ela, identificá-la, representá-la.

Quando falo em diferença, refiro-me à diferença que é produzida por discursos e não uma diferença que seja “natural”. A diferença é uma construção discursiva, é uma diferença política.

Os docentes quando perguntados como ele se definiria diante de um estudante com deficiência, relatam:

Defino-me acreditando no meu potencial transformador, baseado na vontade dos estudantes e é claro, na busca constante do aperfeiçoamento profissional, principalmente em se tratando do conhecimento sobre o estudante especial. (Docente A)

(...) Inexperiente, é claro, mas ávido de poder auxiliar, de ter condições de aprender com a situação e as circunstâncias. (Docente F)

(...) Me defino como uma aprendiz, que precisa saber como transpor qualquer barreira que possa vir a existir (Docente G)

A partir das análises feitas é possível inferir que os posicionamentos dos docentes frente ao estudante incluído, estão atrelados ao modo de como concebem o fenômeno da deficiência. As representações sobre a deficiência são explicitadas nas seguintes falas:

(...) O especial para mim é um estudante que precisa de um olhar pedagógico voltado para o estímulo e a renovação diários. ”(Docente A)

Minha postura seria a de entendê-lo como um estudante normal, sem dar uma ênfase demasiada às suas dificuldades, partindo do pressuposto de que

todas elas podem ser superadas, assim como ocorre com as dificuldades dos estudantes sem deficiência. (Docente B)

Para mim todos os estudantes são iguais e todos recebem o mesmo tratamento. Não vejo porque deva ter um comportamento diferenciado se todos gostam de atenção, carinho e amizade, basta ensinar direito e pronto. Se um estudante não entende a explicação inicial, o docente repete o que falou, se ainda não tiver entendido, busca uma outra maneira de mostrar-lhe o conteúdo e assim vai. (Docente C)

Penso que devo me policiar para não ser condescendente demais, pois não creio que, estando eu na situação de alguém com deficiência, me agradariam cuidados excessivos. Sob tais condições, eu possivelmente ia querer me afirmar, conquistar meu espaço meritariamente. Procuro, como docente, me pôr no lugar do outro. (Docente F)

Conforme aponta Silva (2000, p.91):

(...) a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.

Portanto, o ato de representar está ligado à noção de discurso, pois se utiliza da linguagem para produzir narrações culturais sobre os sujeitos e objetos, passando a classificá-los, a constituí-los.

Seguindo essa linha teórica, Marisa Vorraber Costa (2001, p.10) explicita:

Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma "realidade", instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é que estabelece o que tem ou não tem estatuto de "realidade".

Contudo, as práticas discursivas e de representação não são fixas. Elas se cruzam e se excluem irregularmente. Por isso, não se pode apresentar um período histórico de forma linear, como se determinada época simplesmente substituísse outra, pois os discursos estão em constante transição. Assim, além de apontar os diferentes olhares sobre os sujeitos com deficiência e sua educação, é preciso problematizar as "verdades", ou, em outras palavras, as conjunturas históricas, culturais e discursivas que se entrelaçam para narrar, localizar e representar estes sujeitos.

6.4 APRENDIZAGEM

Historicamente o ensino constitui uma hierarquia de saberes e poderes, no qual o docente era o detentor do saber e quem tinha acesso aos estudos geralmente era a elite do país. Hoje apesar de termos resquícios desta histórica desigualdade educacional, obtemos vários avanços onde o docente passou a ser o mediador do ensino, e este se tornou mais democrático atendendo grande parte da população através das escolas públicas. Ainda encontramos nas escolas um sistema disciplinar e organizado em filas, lugares separados e espaços para atividades específicas. Certamente a organização e a disciplina são importantes, porém esta não pode limitar o sujeito ou torná-lo submisso. Estes espaços realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos e a ordem (parcial) da sociedade. Assim segundo Foucault:

O poder se exerce (pelos) efeitos da palavra, através das disparidades econômicas, por mecanismos mais ou menos complexos de controle, por sistemas de vigilância, [...], segundo regras explícitas ou não permanentes ou modificáveis, com ou sem dispositivos materiais... (1995, p. 244).

A escola é marcada pela configuração social e suas implicações, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre docentes e estudantes, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber. O poder segundo Foucault deve ser analisado como algo que funciona em cadeia, não está localizado aqui ou ali, nem está nas mãos de alguns. O poder não é um bem, mas é algo que se exerce em rede, e nessa rede todos os indivíduos circulam, sendo que qualquer um pode estar em posição de ser submetido ao poder, mas também de exercê-lo. Nessa perspectiva, não se trata da questão de “quem tem o poder”, mas de estudá-lo no ponto em que se implanta e produz seus efeitos reais.

Na concepção de Foucault:

Temos que admitir que o poder produz saber [...]; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria livre ou não em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a

atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o saber-poder, os processos e as lutas que o atravessam e que constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento. (1995, p. 30).

Histórica e culturalmente a figura do docente pressupõe o detentor do saber. É com base nesse pressuposto de nossa cultura que se autorizam determinadas práticas características desse contexto, tais como as autoritárias, supostamente justificáveis pela posição de saber que o docente representa. Algumas estratégias ou métodos pedagógicos inibem a participação dos estudantes dificultando o seu desenvolvimento e a troca mútua de conhecimentos no qual se constitui o ensino. Embora possa estar explícito na fala dos docentes que os estudantes com deficiência:

(...) está se desenvolvendo, aprendendo, lutando por uma vida melhor afinal de contas todos tem direito a educação!(Docente G)

A orientação para uma escola inclusiva, em especial para os sujeitos com deficiência, vertente fundamental da Declaração de Salamanca (1994), coloca que as escolas regulares são:

os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para, além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo(p.IX).

Implícita a essa orientação está o estudo das formas e das atitudes pelas quais a escola encara as dificuldades educativas de seus atores. O princípio de realidade escolar vigente é o princípio do desempenho, que faz os sujeitos envolverem-se com trabalhos pedagógicos e relações educativas, alienados. O trabalho educativo se justifica apenas pela sua utilidade perdendo totalmente sua potencialidade para auto-reflexão e criticidade, conseqüentemente, as relações educativas se coisificam, tornado-se despersonalizadas. Uma das características dessa coisificação é manter-se restrita a si mesma, junto com sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo.

Dessa forma, a relação do indivíduo com a aprendizagem se dá pela incapacidade do pensamento em se impor, uma vez que já se encontra, à espreita, a necessidade de enquadramento e subordinação à autoridade do conhecimento científico. “As pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas, obedecem a um ritual científico, se cercam de ciência” (ADORNO,1995,p.70).

Os docentes relatam que vislumbram as potencialidades de aprendizagem do estudante com deficiência:

Nas experiências vividas com estudantes especiais, procurei vislumbrar além da sua necessidade, o seu potencial de aprendizado e as fases que são vencidas na rotina da sala de aula. (Docente A)

Em outros termos, o congelamento da ação escolar acaba revelando o que tenta ocultar, que a realidade está em constante processo de transformação e que o homem é um agente privilegiado dessa mudança. Nesse entendimento, a ação pedagógica estaria sendo prevista sob a ótica de condicionantes internos e externos que tendem à padronização, isto é, para aqueles indivíduos que conseguem se manter dentro dos percursos organizados pela escola.

Os estudantes com deficiência, dessa forma, assistem ao esgotamento de suas possibilidades de aprendizagem, uma vez que a própria dinâmica educativa solicita resultados que só podem ser atingidos se apresentarem um suposto padrão considerado normativo.

Nas falas dos docentes entrevistados:

Ainda existem dois entraves muito grandes para que o processo de aprendizagem do especial ocorra com maior qualidade. Ignorância e preconceito. Ignorância por não conhecerem adequadamente as características desse tipo de clientela (os antigamente denominados "deficientes"); e preconceito por reproduzirem a percepção estereotipada de que se trata de "gente diferente", "doentes", "inadaptados", "defeituosos" e outras expressões igualmente equivocadas, alimentadas por mitos ou representações distorcidas sobre a natureza do problema dos especiais. (Docente A)

Para que se construa a aprendizagem, a escola precisa enfatizar e reflexão e o diálogo, determinados pelo conhecimento-esclarecimento-, isto é, por tudo aquilo que a cultura estabeleceu como verdadeiro na luta contra os mitos. Observo na fala dos docentes esta premissa:

É preciso entender com clareza que todos somos deficientes. Ser deficiente não é um defeito é, isto sim, uma dificuldade que temos para realizar algo. É preciso não esquecer que nem todos são capazes de cumprir as mesmas tarefas com a mesma eficiência. (Docente C)

Para a estruturação da flexibilização e da dinamização curriculares uma verdade se apresenta, a necessidade da passagem de uma visão estreita e mecanicista de ensino para a busca de contextos mais abrangentes da produção do conhecimento- família, comunidade-

como formadores. Os docentes apontam nesta direção em relação aos estudantes com deficiência:

A atuação do docente envolve além do olhar pedagógico, outras habilidades das quais os não especializados estão desprovidos, o que lhes dificulta e na grande maioria dos casos impossibilita o processo de ensino e aprendizagem.
(Docente A)

A formação do indivíduo humano deve ser compreendida com base nas noções de mediação social e internalização. A mediação destaca-se como possibilidade formativa do humano, indo muito além de uma simples auxiliar nessa construção. Para os estudantes com deficiência incluídos nas classes comuns, a mediação exercida pelos outros membros do grupo (docentes, colegas, funcionários da escola e do entorno) e pelos elementos da cultura que estão presentes no cotidiano escolar (ambiência, linguagem, materiais, conhecimento), contribui sobremaneira para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de processos psicológicos cada vez mais elaborados. De acordo com Vygotsky, "mediação... é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento". Acrescenta ainda que "a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo"

É através do processo de mediação que o indivíduo se relaciona com o seu meio social e, é relevante observar que, através da mediação simbólica é que os homens têm possibilidades de desenvolverem suas funções psicológicas. A mediação simbólica é um instrumento intermediário que o indivíduo utiliza para estabelecer um relação entre "sujeito e objeto". Devemos observar que na relação do homem com o mundo, este, utiliza-se de instrumentos materiais e instrumentos psicológicos. Portanto, pode-se afirmar que os elementos responsáveis pelo processo de mediação, são os instrumentos e os signos . O primeiro, são ferramentas materiais que irão regular a atividade externa do homem. São tidos como um recurso entre homem e objeto de conhecimento, sendo capazes de ampliar as possibilidades de transformação da natureza. Eles são feitos ou até mesmo buscados para um certo objetivo e irão carregar consigo a função para a qual foram criados. São também um objeto social e mediador da relação entre homem-mundo. Sua função é provocar mudanças nos objetos e controlar processos da natureza.

Desta forma, destaco a fala de um docente pesquisado sobre o desenvolvimento da aprendizagem no estudante com deficiência:

(...) encontrar junto com eles a melhor forma de desenvolver seu aprendizado, chegando ao limite das suas condições cognitivas, oportunizando assim que eles descubram os meios da própria subsistência e cidadania, mostrando além da educação formal, a educação para a vida, incluindo: trabalho, família, sociedade.(Docente A)

Creio que ocorre do mesmo modo do que os estudantes sem deficiência e que eles possuem o mesmo ou quem sabe até um maior potencial em decorrência das dificuldades que já experimentaram durante a vida. (Docente B)

A ação do outro, no contexto da interação social, caminha na direção de constituir aquilo que é típico do humano, auxiliando, favorecendo, encorajando, mas também atrapalhando, inibindo ou até mesmo impedindo esse processo.

A partir do reconhecimento desses pressupostos, o processo do desenvolvimento infantil/humano não pode mais ser considerado como algo estereotipado, descolado dos determinantes sociais, portanto históricos e culturais.

A mediação exercida pelo outro e pelos elementos da cultura contribui para a internalização desses mesmos elementos por parte da criança. Nesse sentido, ressaltamos a idéia de que passamos a ser nós mesmos através dos outros. Observo isso nos relatos dos docentes que expressam:

(...) para mim foi bastante fácil lidar com os casos que apareceram porque sempre procurei mostrar a eles que todos temos dificuldades para realizar tarefas e que a ninguém é exigido que seja capaz de saber ou fazer “tudo”.(Docente C)

A aprendizagem, provavelmente, acontece de maneira diferente do processo de aprendizagem do próprio docente e dos outros estudantes. No entanto, cabe dizer que devemos levar em conta que cada estudante, seja ele uma pessoa com deficiência ou não, aprende de maneiras diferentes. (Docente D)

Não tivessem docentes e colegas aceitado a convivência integrada com o estudante ‘diferente’, e assim incluindo-o como igual ou, pelo menos, semelhante, não creio ter sido possível sequer a permanência do estudante na escola. (Docente F)

A qualidade da participação nas atividades cotidianas é determinante para a configuração da identidade do estudante com deficiência. Assim, o direito de participar do ensino comum é condição essencial para que esse estudante possa vivenciar oportunidades saudáveis de desenvolvimento. Entretanto, superar a percepção ingênua que aceita o acesso às escolas comuns como o único passo na direção de uma escola inclusiva de qualidade é o alerta que quero deixar nesta pesquisa. Observo o que diz o docente:

(...) Podemos ter estudantes com deficiência física, em que para este caso o processo de aprendizagem pode-se dar normalmente como para os demais. Mas se a deficiência for auditiva ou visual, o processo de aprendizagem torna-se bem mais complexo, principalmente por parte do docente, pois este deve estar preparado para o processo de ensino e aprendizagem. Também temos os estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem, para estes o docente deve estar acompanhando de forma diferenciada, pois em muitos casos a aprendizagem para este tipo de estudante é diferenciada. (Docente E)

O tempo que conhecemos e fazemos na prática é o tempo que é conhecido e reconhecido pela mesmidade. É o único tempo possível, governado por nós a partir das metáforas temporais da repetição, do constante, do cíclico, do linear. Prevemos resultados, avaliações, aprendizagens, comportamentos, planejamentos, objetivos, metodologias, selecionamos abordagens epistemológicas, a partir de temporalidades enquanto relações com aquilo que chamamos de nossa realidade, a realidade da mesmidade. Temporalidade que só deseja a ordem, o igual, em produzir mesmidades homogêneas, íntegras, que seguem um mesmo ritmo de um tempo. A aflição do professor irrompe quando percebe a desarmonia desse tempo. Em um passado não tão distante, aprendeu que para ser considerado um bom profissional, bastaria ensinar o mesmo a todos, agora lhe é exigido que ensine algo diferente a cada um, ou seja, foi “preparado” para lidar com o igual, com o harmonioso, com o idêntico, porém, isso não serve mais. É preciso lidar com a diversidade em toda sua amplitude. Isso nos faz pensar que quando o tempo do outro é demandado, tempo este irreduzível, inominável, ingovernável, provoca uma desconstrução da mesmidade.

Refere-se que, para lidar com esta diversidade na aprendizagem de seus estudantes, faz-se necessário compreender como eles aprendem:

A aprendizagem depende de cada situação. Exatamente como com todos os estudantes que mesmo sem ter uma necessidade específica, têm suas características e potencialidades. O importante é que na escola, tenhamos profissionais capazes de dar conta desta demanda de maneira a entender estes processos e que consigam auxiliar o estudante a potencializar sua individualidade. (Docente A)

Os pressupostos apresentados embasam a busca pelo reconhecimento da escola como espaço de possibilidades para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos estudantes com deficiência, bem como da qualidade das vivências escolares para esses estudantes. A inserção em um ambiente marcado por desafios sociais e acadêmicos pode significar para os estudantes com algum tipo de deficiência as oportunidades que qualquer criança precisa para acessar o conhecimento historicamente acumulado pelo homem.

As expectativas dos docentes em relação aos estudantes com deficiência, foram assim descritas:

Minha expectativa é que eles possam dar as mesmas respostas em relação ao conhecimento do que os estudantes sem deficiência, claro que isso também depende do tipo de deficiência. (Docente B)

Que eles superem as próprias expectativas, que se desenvolvam. (Docente G)

Desse modo, as representações sociais garantem as pessoas a preservação de seu próprio equilíbrio e coerência no exercício de suas práticas sociais e em suas relações (GILLY, 2001). A construção representativa do estudante enquanto lento, anormal, não-ser, não-racional, não-capaz e inútil, é o que permite legitimar tal discurso sem que seja questionado a constituição disso. Assim, o sistema de representação que gira em torno desse estudante, articula de forma coerente as contradições presentes na realidade, assegurando sua função de legitimação e justificação das práticas. O que dizer então das novas idéias cada vez mais disseminadas de respeito a diversidade e diferença dos indivíduos? E o desenvolvimento dos estudantes a partir de suas próprias singularidades e potencialidades? Por que esses discursos já tão difundidos pela educação inclusiva parecem nesse estudo, nem mesmo “arranhar” o campo representacional de estudante com deficiência, anteriormente descrito. E nas falas a presença desta inclusão que lhes é colocada:

Espero que eles se sintam beneficiados pelo processo educativo em que estão inseridos. (Docente D)

Os benefícios desse movimento parecem ainda escassos, uma vez que se configuram como recentes. Importante salientar que estamos falando de representações sociais, e essas, mudam, transformam-se, desde que tenham importância, significado para o grupo. Porém, quando as representações sociais de algum fenômeno já estão instituídas, essas alterações não acontecem de forma simples, nem imediata. Sobre isso é possível buscar contribuições em Wagner (1998), quando este aborda a importância do discurso coletivo no grupo reflexivo, sendo este, “entendido como um grupo que é definido pelos seus membros, que conhecem sua afiliação e dispõem de critérios para decidir sobre quem são os seus membros” (WAGNER, 1998, p. 10-11). Percebo que os professores participantes desse estudo produzem/ reproduzem a representação de estudante com deficiência, dando-lhe sentido e significado no processo de elaboração coletiva, visando tornar o assunto acessível e controlado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desta investigação não se esgota nesta análise e mesmo com os autores referenciados. Esta investigação visou atender aos objetivos propostos, que apontam para a análise das representações docentes sobre os estudantes com deficiência nos cursos do IF Sul-rio-grandense, Campus Charqueadas: os significados da palavra inclusão ,os conceitos que possuem sobre os sujeitos com deficiência, os possíveis fatores das vivências pessoais dos docentes e a relação que estabelecem com os estudantes com deficiência, relacionando o processo de formação docente com suas concepções sobre os processos de aprendizagem .

A partir das referências dos autores e da análise de dados, considero que mecanismos de poder e saber funcionam não apenas em escolas ou relações pedagógicas, mas em todo âmbito social e são promovidos e aceitos com naturalidade pela nossa sociedade. Diferenças, distinções e desigualdades fazem parte do cotidiano e por isso são tomadas como normais. A hierarquização de saberes e poder ainda hoje separa sujeitos classificando-os e ordenando-os em classes sociais, em lugares específicos, em trabalhos, em escolas...

Os entrevistados, bem como os autores referidos, reconhecem que as relações humanas são o alicerce da educação, estas relações envolvem aspectos históricos de poder e interação. Na educação esta relação volta-se ao docente e ao estudante, sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem.

O poder permeia as relações entre as pessoas. É sinônimo de força e domínio entre elas. As relações de poder começam na família e se ampliam na escola onde o educar exige limites e disciplina que devem ser empregados de maneira democrática e não autoritária, estas relações estão em toda a parte. Na escola a interação entre as pessoas é maior e a disseminação do poder também, sejam em grupos de estudantes diversificados, onde se formam grupos distintos seja por estilos diferentes, ou ideais diferentes, liderados por um estudante ou mais estudantes numa relação explícita de poder. Estes grupos subdivididos e classificatórios propagam o preconceito e discriminação, que muitas vezes são utilizados para exercer o poder sobre as demais pessoas, resgatando princípios da escravidão incutidos na nossa história.

A escola torna-se um lugar de “exclusão” em determinados momentos, e ao mesmo tempo ela também é um espaço de tolerância e aceitação, tornando se um campo de aprendizado, mas também de submissão e domínio. Segundo Foucault, o poder disciplinar

perpassa o ambiente escolar e também produz saber no exercício das relações entre os sujeitos em que exista possibilidade, ainda que virtual, da resistência.

Na escola nos deparamos com uma hierarquia de poder, onde docentes, coordenadores e diretores influenciam e exercem poder de maneira implícita ou explícita sobre os estudantes, mantendo a ordem necessária ao desenvolvimento da aprendizagem e disciplina. Os termos disciplina e indisciplina podem ter conotações diferentes de acordo com a postura educacional adotada pelas escolas e educadores, mas geralmente remete-se a disciplina como um estado “silenciador” dos estudantes mantendo a suposta “ordem” necessária para condução da aula. Assim indisciplina seria o oposto. Existem redes de poder e de saberes, que se aplicam à escola, quando se confere poder sobre as pessoas deseja-se que realizem determinadas tarefas ou atitudes esperadas. Este poder desenvolveu-se historicamente através de uma educação bancária e formal onde o estudante era apenas ouvinte.

É nesse sentido, se a escola contemporânea tem-se apresentado cada vez mais como um espaço de confrontos que em muito ultrapassam aqueles relativos ao embate intelectual/cultural é possível supor, então, que seu âmbito padeça de uma certa ambigüidade, ou ineficácia, por parte daqueles que a fazem cotidianamente.

O docente assim como todo sistema educacional deve rever métodos e diagnósticos aplicados aos estudantes, somente assim poderão atuar com uma educação mais ampla e diversificada contemplando a pluralidade cultural e intelectual dos estudantes.

A partir disso percebemos que o sujeito é constituído através das relações de poder e saber que se iniciam na família e continuamente vão sendo modificadas ou reforçadas suas ações éticas, morais e de conduta na escola e na sociedade. Perceber estas diferentes relações de poder/saber e articular sobre elas de maneira consciente é imprescindível para não cair nas redes de manipulação criadas pelo poder instituído politicamente e socialmente sobre o sujeito.

É de acordo com esta concepção que a escola deveria ser constituída, tornando sujeitos pensantes ampliando conhecimentos e questões históricas que fazem parte da formação do ser. Implica na abordagem de diferentes saberes e concepções de poder que permeiam as relações entre educadores e educandos, onde possa haver a troca mútua de conhecimentos desmistificando paradigmas e estereótipos vinculados historicamente ao docente e aos estudantes com deficiência.

As dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência se revelam, freqüentemente, iguais àquelas vividas pelos outros membros da sociedade independente de direitos “garantidos”. Logo, a diferença não está tanto na natureza dos problemas, mas na intensidade da sua manifestação e na extensão das suas implicações. 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. Portanto, é necessário garantir processos que possibilitem, às pessoas, a partir de suas condições humanas, o desenvolvimento de suas potencialidades, encarando o estudante, com ou sem deficiência, como um ser que pensa, que deseja e que também constrói, que saia da condição de assujeitado para sujeito de sua existência, independente das limitações impostas em sua natureza.

Nessas condições, a escola poderia se constituir em um tempo-espço receptivo à pluralidade e à multiplicidade de significados das muitas culturas e dos valores plurais no seio de uma mesma sociedade. Isso significa que os diferentes, os estranhos e as minorias (sejam elas étnicas, religiosas, raciais, de gênero ou pessoas portadoras de deficiência etc.), outrora presenças indesejáveis, têm uma nova chance nesse tipo de escola, não mais indiferente à diferença, às ambigüidades, enfim, à ambivalência, que sempre foi utilizada para justificar o aniquilamento das “ervas daninhas”.

O respeito à alteridade, às suas preferências, ao seu direito de ter preferências, seria uma importante meta a ser desenvolvida na escola e na sociedade atual. Nessas condições, somente uma escola plural tem algo de valor a oferecer a um mundo de significados múltiplos, repleto de necessidades descoordenadas, possibilidades auto-procriadoras e eleições auto-multiplicadoras. Talvez por isso faça sentido falar, com Bauman(1999), que o lema da escola hoje não é mais o clássico “grito de guerra” da modernidade ilustrada, quer dizer, a defesa da liberdade, da igualdade e da fraternidade, mas, por que não, a promoção da liberdade, da diferença e da solidariedade (com o estranho).

Nesse sentido, há necessidade de amplas discussões e debates interinstitucionais no decorrer da elaboração de uma proposta que não envolve um processo simples e que ainda não se esgotou, porém, 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 comprometidos com uma ação concreta de mudança. Cabe, portanto, à “sociedade”, oferecer resposta adequada a essas singularidades.

REFERÊNCIAS

- ABREU JR., L. **Conhecimento transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade**. Piracicaba: Ed. da Unimep, 1996.
- ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.
- ALVAREZ-URÍA, F. **Microfísica da escola**. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, v.21, n.2, p.31-42, jul./dez. 1996.
- BALL, S. **Education reform**. Londres: Open University Press, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BAUMAN, Z. **Life in fragments: essays in postmodern morality**. England: Blackwell, 1995.
- _____. **La sociedade individualizada**. Madri: Cátedra, 2001.
- _____. **Legisladores e intérpretes: sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales**. Buenos Aires: Universidade Nacional de Quilmes, 1997.
- _____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Vidas desperdiçadas**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BEILHARZ, P. Zygmunt Bauman: **dialectic of modernity**. London: Sage, 2000.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BITTENCOURT, R.L. **Inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino: primeiras aproximações a partir de Michel Foucault**. Revista *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, nº 26, 2005.
- CARVALHO, R. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS. **Plano de metas e ações**. Charqueadas, CEFET-PELOTAS, 2007.

_____. **Proposta Pedagógica**. Pelotas, CEFET-PELOTAS, 2008.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: _____. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 37-68.

FERRARI, A.T. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo (SP): McGraw-Hill do Brasil; 1982.

FILHO, Teófilo Galvão. "A Tecnologia Assistiva: de que se trata?". In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. (disponível em: www.galvaofilho.net/assistiva.pdf).

FONSECA, M.A. A preocupação com o sujeito e o poder. In: FONSECA, M.A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

FONSECA, M.A. **Entre monstros, onanistas e incorrigíveis: as noções de “normal” e “anormal” nos cursos de Michel Foucault no Collège de France**. In: RAGO, Margareth. **Imagens de Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONSECA, V. da. Tendências futuras da educação inclusiva. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano XXVI, n. 49, p. 99-113, mar. 2003.

FOUCAULT, Michel, (1977). **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

_____. **Dits et écrits: 1954-1988**. (Org.) Daniel Defert et François Ewald. Paris: Galimard, 1994.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **História da Loucura**. Trad. José Teixeira Coelho Netto. 6 Ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2002.

_____. **História da Sexualidade II**. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALLO, S. **Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade.** *Revista de Ciências Sociais*, Piracicaba, v. 10, n. 21, p. 115-131, 1997.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais.** Tradução, Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

GOLIN E BASTOS, A. F. e L.C. **Por uma educação inclusiva para portadores de deficiência visual: um novo olhar.** *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, nº 24, 2004.

KLEIN, M. **Tecnologias de governo na Formação profissional dos Surdos.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Tese (Doutorado em Educação).

KUNC, N. - The Need of belong. Rediscovering Maslows Hierarchy of Needs in VILLA, J. S. THOUSAND, W. STAINBACK E S. SATINBACK - REESTRUCTURING FOR CARING AND EFFECTIVE EDUCATION: NA ADMINISTRATORS GUIDE TO CREATING HETEROGENEOUS SCHOOLS. Baltimore, Paul H. Brookes, 1992, p. 25-39.

LOPES, M. C. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M.C; DAL'IGNA, M. C.(orgs.). **In/Exclusão nas tramas da escola.** Canoas: Ulbra, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

LUNARDI, M.L. **Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda.** *Revista Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, nº 18, 2001.

MAGALHÃES, R.C.B.P. Processos Formativos e Saberes Docentes em Tempos de Inclusão: Apontamentos a Partir de Contribuições da Educação Especial. In: SILVA, A.M.M. et al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.** Recife: Bagaço, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **A interação de pessoas com deficiências.** São Paulo: Menmon Editora, 1997.

MANTOAN, M. T. E. et al. **Uma escola para todos e com todos: o mote da inclusão.** *Revista Educação.* Porto Alegre, ano XXVI, n. 49, p. 127-135, mar. 2003.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil.** In: PALHARES, educ, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 83-97, jan./jun. 2006. 97

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

MITLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

M. S.; MARINS, S. C. F. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

MRECH, L. M. **O que é educação inclusiva?** Universidade de São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.regra.com.br/educacao> Acesso em: 11 jul. 2010.

MORAES, R. Uma experiência de pesquisa coletiva: introdução à análise de conteúdo. In; GRILLO, Marlene Corroero; MEDEIROS, Marilú Fontoura de (Org). **A construção do conhecimento e sua mediação metodológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

MOURÃO, Marilu Pereira. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior**. UNIrevista - Vol. 1, nº 2: (abril 2006).

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 2. ed. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NÓVOA, A. Os docentes e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A (Org). **Vidas de docentes**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

Ó, J. R. O governo dos escolares. Uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault. In: **Cadernos Prestige 4**. Lisboa: EDUCA, 2001.

OLIVEIRA, M.A.M.; AMARAL, C.T. **O estudante especial na escola regular: inclusão ou exclusão?** In: Reunião anual da ANPED, 27, Caxambu, 2004.

OLIVEIRA, I.A. **Saberes imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PIRES, S.A; F, J.O.**Monografia de Charqueadas: sua origem, sua história e sua gente**. Charqueadas: Folha Mineira, 1986.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHARQUEADAS. **Almanaque de Charqueadas**. Charqueadas: Prefeitura Municipal de Charqueadas/Verde Perto, 2008.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu. **Educação e Realidade**. Vol. 26, n. 1, Jan./Jul. 2001.

ROSS, P.R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, L. e FREIRE, I.M.(Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 5 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

SANTOS, B.S. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. In: La Rosa, J. (Org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 7 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SANTOS, J.B. A “**dialética da exclusão/inclusão**” na história da educação de ‘**alunos com deficiência**’. Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, nº17, p.27-44, jan/jun, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SMITH, D. **Zygmunt Bauman: prophet of postmodernity**. Cambridge: Polity, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza. **A concepção da linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal**. In: *Temas em Psicologia*. Campinas: UNICAMP, 1995, nº 2, p. 11-21.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SZYMANSKI, H. (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

THOMA, A.S. **Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes**. In: PELLANDA, N.M.C, SCHLÜNZEN, E.T.M e JUNIOR, K. S.(Orgs.). **Inclusão Digital: Tecendo Redes Afetivas/ Cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências da sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: v.21, n.2, p.161-175, jul./dez., 1996.

VEIGA-NETO, A. M. F. e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (Org). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre, RS: Ed. Universidade/UFRGS, 2000

_____. Coisas do governo. In: RAGO, M. **Imagens de Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARREIRO, V. (Org.) **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

_____. Incluir para excluir. In LARROSA, J; SKLIAR, C.(Orgs.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. V.(org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2006.

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas, vol.3, Madri: Visor, 1995.

_____. La coletividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas, vol.5, Madri: Visor, 1997..

VEIT, B. **Assim nasce uma riqueza: a trajetória do carvão na região carbonífera**. Porto Alegre: Alcance, 2004.

XAVIER, A. G.P. **Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva**. In: Integração. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A.S. P. e OLIVEIRA, D.C.(orgs.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ab editora, 1998, p. 03-25

LEGISLAÇÃO E NORMAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Decreto legislativo n. 3.956 de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção

Internacional para Eliminação de Todas as Formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de out. 2001.

_____. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 27 de dez.1961

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2 graus. Diário Oficial da União. Brasília, 12 de ago.1971.

_____. **Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 out. 1989.

_____. **Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996,** que fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.

_____. **Lei nº 11.892, de 20 de junho de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

_____. **Decreto n. 914 de 6 de setembro de 1993,** estabelece em seu artigo 5º o que são Diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa com deficiência. 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Estudantes com Deficiência,** 1998.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 02/12/2010.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 17/2001,** aprovado em 03 julho de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 02 de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

_____. Senado Federal. **Declaração Mundial de Salamanca e Linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade.** Brasília: CORDE, 1994.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P436r Pereira, Andreia Cabral Colares

As representações docentes sobre os estudantes incluídos nos cursos do IF Sul-Rio-Grandense, Campus Charqueadas / Andreia Cabral Colares Pereira. Porto Alegre, 2011.

103f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pós- Graduação em Educação, PUCRS, 2011.

Orientadora: Prof^a Dr^a Bettina Steren dos Santos.

1. Educação. 2. Inclusão Escolar. 3. Inclusão Social. 4. Docentes. I. Santos, Bettina Steren dos. II. Título.

CDD 362.4

Bibliotecária Responsável

Isabel Merlo CrespoCRB 10/1201