

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**CARLA SOLANGE AZEVEDO DE LUNA**

**A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE INCLUIR – EXCLUIR**

Belém  
2007

**CARLA SOLANGE AZEVEDO DE LUNA**

**A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE INCLUIR – EXCLUIR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Pará – UFPA como requisito para obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof<sup>o</sup> Dr. Ricardo Pimentel Mélo.

Belém  
2007

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
(Biblioteca de Pós-Graduação do IFCH-UFPA, Belém-PA-Brasil)

---

Luna, Carla Solange Azevedo de

A produção de sentidos sobre incluir-excluir / Carla Solange Azevedo de Luna ; orientador, Ricardo Pimentel Mélo. - 2007

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Belém, 2007.

1. Educação especial. 2. Crianças deficientes - Educação. 3. Inclusão escolar. 4. Psicologia educacional. 5. Escolas públicas. I. Título.

CDD - 22. ed. 371.9

---

CARLA SOLANGE AZEVEDO DE LUNA

**A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE INCLUIR – EXCLUIR**

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Ricardo Pimentel Mélo  
Examinador (orientador)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josenilda Maria Maués da Silva  
Examinadora externa

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosely Risuenho Vianna  
Examinadora externa

Apresentado em : \_\_ / \_\_ / \_\_

Conceito: \_\_\_\_\_

**BELÉM**  
2007

Dedico este trabalho aos meus filhos Raquel e Samuel, frutos do meu amor; não só pela compreensão que tiveram em dividir a atenção com minhas produções, mas para que as escrituras sejam um caminho instigante para construir e explicar o mundo.

Também ofereço aos meus pais Amaury (in memoriam) e Albele, raízes da minha alma, que ao me darem a vida, deram o amor e lições fundamentais, com as quais dialogo constantemente.

...Nada que vejo é meu  
Mas vejo tão atento  
Tão neles me disperso  
Que cada pensamento  
Me torna já diverso.

E como são estilhaços  
Do ser, as coisas dispersas  
Quebro a alma em pedaços  
E em pessoas diversas.

E se a própria alma vejo  
Com outro olhar,  
Pergunto se há ensejo  
De por isto a julgar.

Ah. tanto como a terra  
E o mar e o vasto céu,  
Quem se crê próprio erra,  
Sou vário e não sou meu.

Se as coisas são estilhaços  
Do saber do universo,  
Seja eu os meus pedaços,  
Impreciso e diverso.

(Fernado Pessoa)

## AGRADECIMENTOS

Pela compreensão de que todo conhecimento é construído e (com)partilhado, registro aqui minha gratidão em assinar um trabalho que, com certeza, envolve a autoria de muitas outras pessoas e muitas outras vozes.

Agradeço ao meu orientador Prof<sup>o</sup> Dr. Ricardo Pimentel Mélo, inicialmente por me apresentar uma forma de explicar o mundo mais próxima do cotidiano, me sacudindo e provocando desfamiliarizações em mim. Também sou grata pelas inúmeras correções, dicas e partilhas de conhecimentos em todo o meu percurso.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mary Jane Spink, que, com suas indagações e sugestões, contribuíram para o direcionamento de meu trabalho.

Agradeço ao Núcleo de Práticas Discursivas – Belém, por ter sido interlocutor fiel e constante, assessorando-me na construção e desconstrução de saberes.

Agradeço à primeira turma do Programa de Mestrado em Psicologia, ávidos pelo conhecimento, e especialmente à Ercília, e Josiane companheiras de percurso, compondo e (re)compondo as trilhas dos saberes.

Agradeço ao Prof<sup>o</sup> Dr. Janari Pedroso, amigo incondicional, que foi parceiro constante, estabelecendo ricos diálogos em minhas construções.

Agradeço as escolas, alvo das investigações, e suas professoras “anônimas” que gentilmente explicitaram suas versões.

Agradeço ao Colégio Ipiranga pelo espaço de experiências ricas e instigantes acerca da Inclusão Escolar, onde minhas indagações sobre o tema puderem emergir.

E, especialmente a Deus, que através de sua presença permanente em minha vida, conduz meu caminho, me apresentando e preparando o “solo sagrado”...

## RESUMO

A inclusão escolar é uma modalidade de ensino definida pelo discurso educacional como uma nova postura na escola regular no que se refere às ações que favoreçam a interação social e práticas heterogêneas que atendam às necessidades educacionais especiais de pessoas com “deficiência”. Este estudo situa esse movimento como uma construção social, negociada nas relações entre pessoas e que dão condições de possibilidade ao seu aparecimento, compreendendo as circunstâncias de sua constituição. Objetiva, por meio das práticas discursivas, compreender a noção de inclusão que professoras da educação básica de duas escolas públicas fazem circular em seus discursos engendrados em suas práticas pedagógicas do professor. Considera também as ressonâncias do encontro do discurso dessas professoras, suas contradições e rupturas com o discurso dos documentos públicos oficiais. Adota uma postura crítica e questionadora sobre as institucionalizações que se naturalizam no cotidiano, buscando nas práticas discursivas e produção de sentidos a possibilidade de compreender as maneiras pelas quais as pessoas instituem certas noções, versões que explicam o mundo e se posicionam em relações sociais produzindo acontecimentos no cotidiano. A investigação foi realizada em duas escolas públicas que atuam com o ensino fundamental e, em cada uma delas, foi realizada uma Roda de Conversa com quatro professoras que tinham em suas classes “pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais”. Todo o conteúdo discursivo foi analisado usando como estratégia Mapas Dialógicos, que permitem visualizar a interanimação dialógica, o fluxo da conversação, a singularidade da produção de sentidos sobre a inclusão/exclusão nas escolas analisadas, evidenciando os efeitos do processo de implantação da educação inclusiva. Nos discursos das professoras, diferentemente do discurso oficial explicitado em documentos que define a inclusão escolar como uma modalidade educacional que busca avanços acadêmicos e a apropriação de conhecimentos, foi percebido que incluir significa, essencialmente, acolher a criança “portadora de necessidades educacionais especiais” socializando-a com as crianças ditas “normais”, estabelecem, assim, um outro objetivo para essas crianças na escola substituindo a meta de escolarizar. Esse sentido parece ser apontado como a única alternativa diante da dificuldade de assegurar competências acadêmicas, se inscrevendo como um discurso de reparação, que busca expiar uma dívida histórica pelos danos causados pela exclusão social. E ainda nesse posicionamento, o lugar da escola é questionado, pois se não desenvolve competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento tanto maturacional como acadêmico das crianças “especiais”, não cumpre sua função social de educar, não realiza a inclusão. Dizem que na vida essas crianças aprendem e desenvolvem-se. Entende-se que a escola não é a vida, ou é a vida enclausurada. Concluem com isso que a escola mais exclui do que inclui. Dessa forma, a pesquisa apontou que a prática da educação inclusiva pode ser compreendida como negociações em redes de saberes e poderes que põem a funcionar as políticas públicas e propostas pedagógicas, como mecanismos de controle social.

Palavras chave: Inclusão escolar. Exclusão social. Construcionismo. Práticas discursivas. Produção de sentidos.



## ABSTRACT

The School Inclusion is a teaching technique defined by the educational speech as the new approach in regular school – concerning the actions taken to benefit the social integration and the heterogeneous practices that attend the special education needs of the handicap. This study seeks to understand the circumstances of its constitution placing the inclusion movement as a social construction, negotiated amongst people's relationships that make its accomplishment possible. The aim of the research – through the discursive practices – is to understand the notions of the inclusion that teachers of elementary schools from 02 (two) public institutions make them spread their promoting speeches of such pedagogic practices as well as their contradictions and ruptures on the public official documents speeches. For that reason, they adopt a critical questioning over the institutionalizations which becomes natural as the process is applied, aligned to the perspective of the Discursive Practices and the Production of Senses as a possibility for understanding how people apply certain notions, versions of how people explain the world and their position upon social relations – resulting in further daily consequences. Such investigation has been done in 02 (two) public elementary schools, and in each of them there was a Conversation Circle including 04 (four) teachers whose classrooms contained mentally handicapped people. The entire discursive content has been analyzed by the assistance of the Dialogical Maps strategy, which permits to visualize the dialogical inter-animation, the conversation flow/stream, the uniqueness in the production of meanings about inclusion/exclusion in the schools studied; evidencing the results of the process for implementing the inclusive education. Among teachers' speeches – different from the official speeches explicit in documents which defines the school inclusion as a teaching technique that seeks academic advancements as well as acknowledgment of rights – was noted that, to include means to uphold the handicapped child socializing him/her along with the so-called ordinary children. The researchers establish another goal for those children at school, substituting it, prioritizing school education. Such action can be pointed as the last alternative upon the difficulties for assuring the academic competencies, inscribing as a repairing position by the teachers' side, who seek “to expire” a historic debt by the damages caused by the social exclusion. For that, the school position is questioned, because if it does not develop necessary competencies and abilities for the development of handicapped children either mature-rationally or academic, do not fulfill its social function to educate and do not achieve the so-called inclusion. The participants of the research say that is *in life* that those children improve learning, as if one hungry for knowledge was broken apart from school and vice-versa. Therefore, by those arguments, they point out that schools are excluding more rather than including. Furthermore, this research highlights that inclusive education approaches may be understood as knowledge and power network trade, which makes public policies work and pedagogic proposals, as mechanisms of social control.

Key-words: School Inclusion. Social Exclusion. Constructionist. Discursive practices. Production of senses.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	10
<b>2 A inclusão como uma prática discursiva</b>	19
2.1 A noção de inclusão/exclusão como construídas	25
<b>3 A escola inclusiva – a negociação de sentidos</b>	28
3.1 A naturalização de discursos	30
3.2 Os discursos da inclusão e da exclusão: os sentidos naturalizados	37
3.3 A normalização do “diferente”	40
3.4 O “diferente” através das políticas de atendimento	44
<b>4 CAMINHOS INVESTIGATIVOS – O MÉTODO</b>	48
4.1 Procedimentos: localizando o cotidiano	49
4.2 procedimentos: permitindo a visibilidade dos sentidos	57
<b>4.2.1. Inclusão-exclusão</b>	59
<b>4.2.2. Processo/História</b>	60
<b>4.2.3. Avaliação do processo de inclusão</b>	60
<b>4.2.4. Outros</b>	61
<b>5- DANDO VISIBILIDADE ÀS PRÁTICAS DISCURSIVAS – AS ANÁLISES</b>	62
5.1. Inclusão/Exclusão	62
5.2. Processo/Percurso	78
5.3. A avaliação do processo de inclusão	87
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	92
<b>REFERÊNCIAS</b>	97
<b>ANEXOS</b>	102

## 1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é apresentada nos documentos oficiais como expressão de um amplo movimento que luta pelos direitos humanos e que espera alcançar uma sociedade inclusiva, em que todas as pessoas possam ter acesso ao espaço comum da vida em sociedade com igualdade de condições. Foi um movimento explicitado pela primeira vez em 1990 pela resolução 45/91 da Assembléia Geral das Organizações das Nações Unidas – ONU. Propõe-se olhar na direção de problemas associados ao seu suposto pólo oposto: a exclusão social, que vê no analfabetismo, desemprego, pobreza e marginalização, segregação étnica de minorias, “portadores de necessidades especiais”, grupos etários e de gênero, distribuição desigual de riquezas entre cidadãos e regiões fatores que refletem os diversos matizes da apartação social.

A inclusão escolar é tratada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação como uma nova postura da escola regular. E ainda

[...] propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (Conselho Nacional de Educação – CNE/ Câmara de Educação Básica – CEB 17/2001).

No Brasil, a educação inclusiva foi impulsionada pela assinatura da Declaração de Salamanca, a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que aconteceu na cidade de Salamanca - Espanha (1994). Dessa maneira, o Brasil assumiu o compromisso de combater a exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional e de instituir políticas e linhas de ação advindas dela. Assim, em meados da década de 90 e no

início deste novo século, o combate à qualquer forma de discriminação e o atendimento das “pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais” foram metas e prioridades decorrentes desse compromisso internacional pela sociedade inclusiva, a qual o Brasil se afiliou. Essas novas políticas reforçaram as resoluções dos artigos 205, 206, 208, e 227 da Constituição Federal de 1988 no capítulo que trata sobre a Educação Especial.

As mudanças foram propostas para vários setores de atendimento social. Na escola, essas medidas foram explicitadas em vários documentos oficiais. Por exemplo, a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE – lei nº 10.172/01 expressou uma ação concreta para a implantação da educação inclusiva, na medida em que estabeleceu como metas e objetivos: generalizar, em dez anos, o atendimento dos “alunos com necessidades educacionais especiais” na educação infantil e ensino fundamental, além de outros objetivos e prazos diferenciados.

A promulgação do Plano Nacional de Educação/ 01 como uma lei colocou as escolas na exigência de implantarem essa modalidade de ensino. Em Belém, em outubro de 2005, foi aprovado pelo Governo do Estado do Pará, representado pelo Conselho Estadual de Educação, o Anteprojeto de Resolução nº 001/2005 que fixou diretrizes para o atendimento educacional aos alunos com “necessidades educacionais especiais” em todo o sistema de ensino do Estado, passando a adotar “uma política educacional inclusiva que orienta o Sistema Estadual de Ensino no âmbito da Educação Básica e Superior, no que se refere à forma de acolher com adequação e real aproveitamento os alunos com necessidades educacionais especiais”, com base nos princípios inclusivos.

A inclusão escolar como mudança social foi proposta por meio de políticas públicas, entendidas aqui como

formas de biopoder, visto que são práticas que se voltam para os fenômenos da população, são práticas que se orientam na direção dos fenômenos próprios a um conjunto de indivíduos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raça, educação, habitação, etc. (BERNARDES, 2004, p.169).

Tais políticas constituem a normalização, assim implantam modificações no sistema de ensino, categorizam as pessoas, definem metas e objetivos pedagógicos, mas seus desdobramentos provocam tanto a crítica e subversão como a prática do ordenamento, construtora de saberes.

A inclusão se institucionalizou como um discurso, circula como se fosse o oposto de uma outra noção: a exclusão. Autores como Skliar (2001, 2003), Larrosa (2001), Silva (2002), Veiga-Neto (2000, 2001a, 2001b) vinculam essas duas noções. Para eles, ambas são pactos de poder, submetem a pessoa ao “mesmo princípio de unanimidade em que todos estão, ao mesmo tempo, fora e dentro de um sistema” (SKLIAR, 2003, p. 95). A questão está centrada na maneira como, nestes discursos, as pessoas são aprisionada em categorias, e naturalizam-se “lugares” e maneiras fixas de ser. Dessa forma, a inclusão não é o outro lado da exclusão; ambas se constituem em uma mesma matriz de poder, são igualmente mecanismos de controle.

Veiga-Neto (2001a) comenta sobre o ordenamento do discurso do “estranho” e como acontece essa separação, resultando na exclusão daquele que se julga ser o “diferente”:

O primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é necessária a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho (VEIGA-NETO, 2001a, p. 113).

A posição desses autores é de crítica quanto aos discursos naturalizados sobre “deficiência”, “anormalidade” e se constitui em uma forma de desfamiliarização a essas concepções de saber, retóricas de verdade sobre um suposto sujeito. Entende-se também que tais verdades normalizadoras não correspondem às pessoas objetivas, “em carne e osso”, mas às concepções construídas por meio da produção de discursos naturalizantes.

Neste trabalho, considera-se que inclusão/exclusão são noções construídas socialmente, agenciadas por condições de produção, que se naturalizaram em discursos de saber como mecanismos de controle social. Nesta perspectiva, Albuquerque (2004) assevera que

os processos de inclusão social precisam ser entendidos como um processo descontínuo fundado na pluralidade de práticas sociais datadas e localizadas historicamente que ao propor a autonomia do “nós”, qualificou um tipo de relação social – a cooperação entre pessoas - porque o sentido dessas práticas sociais tinha por base a reciprocidade, a confiança e o respeito ao outro (ALBUQUERQUE, 2004, p. 11).

Os discursos naturalizados sobre inclusão, além de definirem o ser humano em concepções fixas, constituíram formas de relação social baseadas na solidariedade. Portanto, a necessidade de se efetivar redes solidárias parece estar imbricada no movimento pela sociedade inclusiva, pela crença de que a exclusão social é causada, além de outros aspectos, pela pobreza e o preconceito. É como se as pessoas tivessem uma dívida com os excluídos, e dessa forma, um “dever” de ser “bonzinho”, uma “responsabilidade humanitária”, correlatos ao discurso das “ações afirmativas”<sup>1</sup>, assentadas nos ideais de reparação e justiça social com relação ao combate à discriminação do negro, categoria social igualmente excluída. Da mesma maneira que esse discurso busca uma reparação à discriminação racial, também para as pessoas “deficientes” o discurso da reparação,

---

<sup>1</sup> Ações afirmativas são o conjunto de mecanismos implantados nos setores públicos ou privados para a concretização do princípio da igualdade no acesso aos bens da vida, a partir da inclusão social das minorias marginalizadas (RIBEIRO, 2005, p. 01).

princípio utilizado pelas ações afirmativas, é utilizado como forma de justiça compensatória pelos danos históricos e culturais causados pelo processo de exclusão social.

Instituir e manter essas relações “solidárias” pressupõe a produção de variados mecanismos de controle constituídos em práticas e políticas voltadas para este tipo de ação. As políticas inclusivas que asseguram cotas e vagas no mercado de trabalho pressupõem incentivos, que não são a gratidão dos ajudados pelo “bem” recebido, mas retornos financeiros. Por exemplo, as isenções no Imposto de Renda propostas pelo Projeto de Lei nº 4.949, de 2005, que criou o Programa de Geração de Empregos para “portadores de deficiência”, mediante ação conjunta do Poder Público em âmbito federal, estadual e municipal na concessão de incentivos fiscais às empresas que contratassem essas pessoas. Portanto, exercer a “responsabilidade social” implica também receber algo em troca, sejam garantias financeiras, ou ainda satisfação altruística ou “paraísos espirituais”. Tanto para o grupo/empresa como para a pessoa, essa política se aplica e as trocas alimentam essa condição.

A crença de que as relações sociais “solidárias” são motivadas por práticas de reciprocidade – ainda que financeiras – confiança ou respeito mútuo é apoiada pelo discurso normalizador, e sua desfamiliarização é uma possibilidade de ruptura com os discursos naturalizados. Assim, olhar nessa outra direção é fundamental para compreender os jogos de negociações que produzem esses discursos, os sentidos construídos e as práticas sociais que os constituem, é poder, também, pensar nas posições que são articuladas e articulam as ações solidárias, as relações de cooperação, e assim compreender nos variados sentidos produzidos nas relações cotidianas a posição de “incluir” o pressuposto “excluído”.

Veiga-Neto (2001a) aponta em seus estudos alguns usos para o termo “anormal”, um deles destaca a própria negação desta noção, como uma manifestação de racismo, em que a diferença é excrescência humana, e, portanto, precisando ser banida para purificar a sociedade; também aponta uma outra forma que é a naturalização da dicotomia “normal-anormal” aprisionada em um discurso do saber médico e psiquiátrico; destaca o uso apontado no parágrafo anterior, que utiliza o discurso da reparação como forma de implementar políticas inclusivas. Ainda destaca que a problematização deles não implica em uma negação de tais políticas.

Vale destacar que esse trabalho também não pretende ser a negação da inclusão como política de combate à discriminação e garantia do acesso à escolaridade para todos, indistintamente. Objetiva dar visibilidade aos sentidos produzidos acerca da noção de inclusão por professoras da educação básica de duas escolas públicas de Belém, uma da rede pública municipal e a outra da rede estadual, por compreender que a Inclusão Escolar se constitui a partir de práticas discursivas negociadas, por meio de mecanismos históricos e culturais. O objetivo aqui levantado compõe um recorte importante para a compreensão da produção de sentidos sobre o incluir–excluir em escolas paraenses evidenciando as ressonâncias do processo de implantação da educação inclusiva.

A produção de sentidos sobre a inclusão nas escolas pode ser explicitada por meio de narrativas de professoras que instituem práticas discursivas e naturalizam discursos em seu cotidiano. A partir dessa proposição, adotou-se neste trabalho a perspectiva das práticas discursivas e produção de sentidos orientada a partir dos trabalhos de Mary Jane Spink (1999, 2004). Esse referencial privilegia a compreensão de como os sentidos se constituem no cotidiano, a partir de posicionamentos e negociações entre as pessoas. Em Martins



(1998) encontramos a discussão da relevância dos estudos cotidianos por valorizar o conhecimento do senso comum, seu caráter compartilhado e sua construção na relação social entre as pessoas. Compreende-se, dessa forma, o cotidiano escolar como uma rede de relações que envolvem as pessoas em processo (crianças, pais, educadores), suas metodologias e os discursos que nele gravitam. Vale ressaltar que nele circulam noções sobre inclusão, elas se referem à possibilidade de incluir pessoas “deficientes”. Segundo a Organização Mundial de Saúde existem atualmente uma população em torno de 10% consideradas “portadoras de necessidades especiais”. Estas podem ser de diversas ordens – visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Se essa estimativa se aplicar também ao Brasil, teremos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais (Plano Nacional de Educação – 2001).

Segundo Skliar (2003), no informe da Unicef de 1999, denominado “Educação para Todos”, foi calculado que 1 bilhão de pessoas entrariam no século XXI sem saber ler e escrever, e que 130 milhões de crianças em idade escolar crescem sem ir à escola. Diante desses percentuais, o discurso da “escola para todos” parece uma ironia de governos e governantes.

Segundo dados do Censo Escolar 2004 (MEC/INEP – Censo Escolar – Pará, 2004), apenas 0,49 % (9.344) do universo do total de alunos (1.872.166) matriculados na educação infantil e no ensino fundamental de 1ª a 8ª séries, nas três redes de ensino no estado do Pará, são alunos “portadores de necessidades educacionais especiais”, sendo que em 2005 esse índice cresceu para 0,58 %, conforme as tabelas abaixo.

**TABELA 1: Número de Matrículas de Educação Básica, por Etapas e Modalidade, segundo a Região Norte – Unidade da Federação: Pará, em 2004**

Unidade da	Total	Matrículas de Educação Básica
------------	-------	-------------------------------

Federação		Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ed. Especial	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. Profissional
Pará	2.523.828	259.126	1.613.040	345.570	9.344	292.054	4.694

Fonte: MEC/INEP<sup>2</sup>

**TABELA 2: Número de Matrículas de Educação Básica, por Etapas e Modalidade, segundo a Região Geográfica (Norte) e a Unidade da Federação (Pará), em 2005**

Unidade da Federação	Total	Matrículas de Educação Básica					
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ed. Especial	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. Profissional
Pará	2.576.206	288.356	1.606.493	359.328	9.428	308.284	4.317

Fonte: MEC/INEP

Os números da educação inclusiva dão uma visibilidade estatística do nível pouco significativo de atendimento educacional às pessoas “portadoras de necessidades educacionais especiais”. No entanto, a compreensão de como são construídas práticas discursivas negociadas no cotidiano da escola não se explicita em números estatísticos, pode ser conhecida por meio dos sentidos produzidos pelas professoras em suas ressonâncias nos repertórios disponíveis sobre a “pessoa portadora de necessidades educacionais especiais”, capazes de produzir efeitos e compor versões de mundo.

Dessa forma, para investigar a compreensão dos sentidos produzidos acerca da inclusão escolar, buscou-se estudar a historicização do atendimento à criança “portadora de necessidades educacionais especiais”, a produção da “deficiência” como categoria, assim como seus desdobramentos nos discursos oficiais que envolvem políticas públicas inclusivas, que constituiu o terceiro capítulo desta dissertação. Nesse capítulo, buscou-se no

<sup>2</sup> As siglas das fontes do Censo Escolar se referem aos seguintes órgãos:

MEC (Ministério da Educação) e INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

“tempo longo” os repertórios sobre a inclusão, e também discute-se a invenção da categoria “portadores de necessidades educacionais especiais”, correlacionando-a com a dos “anormais” e com as políticas públicas inclusivas.

Este estudo está marcado pela desfamiliarização das retóricas de verdade no campo da educação inclusiva. Para tanto, buscou-se no Construcionismo Social, em estudos foucaultianos e na abordagem das Práticas Discursivas e Produção de Sentidos o diálogo necessário para a desfamiliarização dos discursos e compreensão dos sentidos produzidos no cotidiano. Esse, neste trabalho, compreende a escola nos posicionamentos de suas professoras e, também, nas ressonâncias dos documentos oficiais sobre suas práticas discursivas.

Esta dissertação foi organizada em capítulos a partir da interligação entre as definições de inclusão, exclusão, dos “anormais”, da institucionalização da educação especial e educação inclusiva. O capítulo primeiro introduz e situa a inclusão escolar, problematizando os seus efeitos como uma prática social normalizadora, evidenciando os objetivos desta pesquisa e apontando as referências teóricas que possibilitaram a compreensão do tema.

O segundo capítulo trata especificamente da perspectiva das práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. O terceiro capítulo situa a inclusão escolar buscando no “tempo longo” sua historicização, também discute a invenção da categoria “portadores de necessidades educacionais especiais” correlacionando-a com a dos “anormais” e as políticas públicas inclusivas.

O capítulo quatro delinea os procedimentos da pesquisa, o percurso investigativo, a abordagem teórico-metodológica, seguido da descrição das estratégias utilizadas para a escolha dos locais da pesquisa, da coleta das informações e de suas análises. O capítulo

cinco explicita a produção de sentidos sobre a inclusão. Sua visibilidade é possível pelo fluxo dialógico entre os diferentes interlocutores em relações negociadas, posicionadas histórico e culturalmente. No sexto capítulo, procura tecer algumas considerações acerca dos sentidos encontrados.

## **2 A INCLUSÃO COMO UMA PRÁTICA DISCURSIVA**

A inclusão escolar, neste trabalho, é tratada como uma prática socialmente construída. Sua produção acontece num contexto discursivo, agenciada por condições históricas e culturais. Elege-se a perspectiva do Construcionismo Social e sua articulação com os estudos na área da linguagem para compreender o seu aparecimento e efetivação nas escolas.

A postura construcionista surge na Psicologia Social na década de 80 do século XX, situando-se como uma forma de ruptura dos arcabouços teóricos baseados em uma concepção racionalista e objetivista da ciência e de suas formas de investigação. Adota um posicionamento de permanente questionamento acerca do mundo em que vivemos, problematizando a noção de realidade, buscando explicar as condições de possibilidade em que determinados acontecimentos se institucionalizam no cotidiano. Como uma perspectiva crítica, desenvolve-se em um espaço interdisciplinar e deriva de movimentos nas áreas da Filosofia, Sociologia do Conhecimento e da Política (SPINK & FREZZA, 1999).

Essa perspectiva assume uma postura que busca desnaturalizar as explicações dos processos de conhecimento; portanto, abdica de uma visão em que as coisas, pessoas e o mundo são naturais. O Construcionismo Social articula vários saberes e os principais estudiosos e pesquisadores que dialogam, neste trabalho, com essa perspectiva são Kenneth Gergen, Lupicínio Iñiguez, Mary Jane Spink e, de forma mais específica, Tomás Ibañez, que destaca os obstáculos para a construção do conhecimento na perspectiva construcionista. Enfatiza uma postura de “reflexão que possibilita uma desfamiliarização das construções conceituais que se transformaram em crenças e, enquanto tais, colocam-se

como grandes obstáculos para que outras possam ser construídas” (SPINK, 1999, p. 27). Portanto, desfamiliarizar implica um processo de estranhamento que reúne novas construções, atravessadas por construções anteriores que se atualizam na produção de novos sentidos.

A investigação construcionista se interessa pela crítica ao instituído, ao naturalizado, procurando, por conseguinte, compreender os processos que dão condições de aparecimento a certas noções e acontecimentos.

Esse olhar provocou variados impactos sobre as ciências humanas e sociais, dentre eles uma multiplicidade de novos posicionamentos teórico-metodológicos. Gergen (1985) situa a perspectiva construcionista como uma forma de investigação social que “preocupa-se principalmente em explicar os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam ou dão conta do mundo (incluindo-se a si mesmas) no qual elas vivem” (SPINK, 1999, p. 266). Interessa, portanto, investigar como se produz sentidos acerca daquilo que se vive. Em outras palavras, situa os usos que se faz da linguagem, de conceitos e noções, cotidianamente.

A Psicologia Social, sob o olhar da perspectiva construcionista, situa o ser humano como socialmente construído em redes discursivas complexas engendradas em constantes negociações. A investigação social, desse modo, não pode pretender descobrir “verdades”, mas dar visibilidade para as rupturas e as emergências de acontecimentos sociais.

Nessa direção, o Movimento critica elementos centrais que sustentam a retórica da ciência e da produção de conhecimento. Essa crítica é um esforço para desfamiliarizar-se dos posicionamentos tradicionais empiristas e racionalistas. Ibañez (1994) destaca quatro temáticas que constituem obstáculos ao desenvolvimento da perspectiva construcionista e à

sua produção de conhecimento, por favorecerem a predeterminação e o essencialismo do funcionamento da ciência. São construções conceituais que dogmatizam a explicação dos processos de conhecimento e da ciência: a cisão entre sujeito e objeto, a concepção representacionista do conhecimento, a retórica da verdade e a idéia do cérebro como instância produtora de conhecimento.

A **crença na dicotomia sujeito-objeto**. Nesta oposição entre sujeito e objeto, o primeiro pretende descrever e controlar o segundo, como se fosse algo dado de forma real e objetiva. Nesse debate temos ainda empiristas e realistas postulando que o conhecimento é determinado por construções dadas no ambiente, na realidade objetiva e que para ser válido deve ter uma correspondência com a realidade – o domínio dos objetos.

Idealistas e racionalistas postulam que o conhecimento também é construído, só que pelas determinações da nossa “mente” e pela lógica de seu funcionamento, determinado então pelo sujeito, sem considerar este como engendrado em condições sócio-históricas – domínio do sujeito. Na tentativa de superar esse embate, interacionistas procuraram uma conciliação entre essa dualidade e postulam que o conhecimento é construído como um produto resultante da relação entre sujeito e objeto, um implicado no outro, mas ainda ambos como instâncias preexistentes e definidas objetivamente.

A perspectiva construcionista propõe a desnaturalização dessa noção dicotômica. Ibañez (1994, p. 42) ressalta que:

a única possibilidade de ser coerentemente construcionista consiste em afirmar que tanto o sujeito como o objeto, tanto o conhecimento como os critérios de validade do conhecimento são todos eles resultado de um processo de construção onde não cabe a separação destes elementos.

Spink e Frezza (1999, p. 28) enfatizam que “só apreendemos os objetos que se nos apresentam a partir de nossas categorias, convenções, práticas, linguagem, enfim, de nossos

processos de objetivação”. O que conceituamos como sujeito e objeto é resultado de processos de construção, não são naturais, não existem de forma independente (IBAÑEZ, 1994). A partir dessa compreensão, a pesquisa investiga processos sociais, construções discursivas e não discursivas e não correspondências com uma realidade dada a priori, como se o conhecimento fosse uma representação dela.

Outra temática que se constitui em obstáculo é a **concepção do conhecimento como representação**. Ela deriva da dicotomia sujeito e objeto e segundo essa concepção, o conhecimento se origina na mente humana, individual e é traduzido e representado para dar-se a conhecer. O construcionismo abandona essa postura com a crítica de que não é possível comparar, independentemente, realidade e conhecimento, ambos são construídos e não traduzem ou representam algo, eles simplesmente acontecem no fazer social, produzidos na relação entre as pessoas. “As descrições e explicações sobre o mundo são formas de ação social. Desse modo, estão entremeadas com todas as atividades humanas” (GERGEN, apud SPINK e FREZZA, 1999, p. 27), e assim produzem conhecimento e constroem a realidade social.

A **crença na retórica da verdade** se baseia numa concepção de que a verdade é conhecimento absoluto, universal e transcendente. É como se tivesse uma instância superior a nós, não humana, que estabelece a verdade, esta não sendo relativa. O construcionismo rompe radicalmente com a crença na verdade, já que advoga que os critérios de verdade são obra humana, construídos a partir de critérios éticos, de coerência, inteligibilidade, rigor e pelos efeitos do conhecimento produzido. Assim, “a verdade é a verdade de nossas convenções” (SPINK & FREZZA, 1999). Para Ibañez (1994), se as verdades são construções sociais, todas são relativas e, portanto, passíveis de serem questionadas, se tornam legítimas quando negociadas nas relações e encontram consensos coletivos.



**A crença no cérebro como instância produtora de conhecimento e sede do pensamento** se constituiu a partir de um saber médico-científico. Uma das hipóteses consideradas nesta crença é a de que, ao ser lesado, o cérebro deixa de “funcionar” adequadamente, acarretando falhas no pensamento e na capacidade de conhecer, já que nele se fabricariam todos os processos cognitivos. Assim, o caráter biológico preponderaria em relação ao social. Para Ibañez (1994), o que mais se aproxima da desfamiliarização dessa crença é compreender o pensamento se constituindo no intercruzamento entre cérebro e sociedade, num caráter dinâmico e processual. Dessa forma, o conhecimento é compreendido como construção social, resultado de negociações engendradas por condições socioculturais e historicamente localizadas.

Nessa perspectiva, há um deslocamento na direção da produção do conhecimento, ele se apóia na linguagem, articulado nos enunciados, nas práticas cotidianas, num processo indissociável e concomitante no âmbito social. O conhecimento passa a ser compreendido pelo seu caráter socialmente construído e se constitui pela possibilidade de relacionar-se em uma rede de discursos variados, considerados como partes integrantes de uma conversação possível (SPINK, 2004).

Dessa forma, o construcionismo assume a linguagem como ação no mundo, não a considera como uma representação das coisas, ou como um instrumento para manifestar nossas idéias. Confere, portanto, à linguagem um lugar de destaque na produção de conhecimento e na constituição das práticas cotidianas, já que muito das produções discursivas acontecem na linguagem, não reduzida à fala, mas compreendendo-a em uma dimensão dinâmica e produtora de versões de mundo. Spink (1999) vincula linguagem em ação com práticas discursivas, estas “são maneiras, a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas”.

A posição construcionista, em relação à linguagem converge com os estudos de Bakhtin (1991), que considera a linguagem muito mais do que a compreensão estática de léxicos. O autor aborda a linguagem como dinâmica, denominando-a “translingüística”. Para explicá-la, elabora os conceitos de “enunciado” e “voz”, que constituem o processo de “interanimação dialógica”. Para ele, a linguagem se constitui nas negociações que ocorrem entre as pessoas, em um fluxo que varia de um contexto para outro. Assim, as pessoas estão em uma dinâmica constante de trocas mútuas em uma interlocução, em que há sempre a presença de interlocutores passados, presentes e/ou futuros em um enunciado endereçado que se atualizam em discursos, repertórios disponíveis acessados por meio de suas vozes, seja seu destinatário presente ou imaginado. Esse processo híbrido de construção de sentidos é apresentado por Bakhtin como “interanimação dialógica”.

O enunciado “constitui uma unidade do ato de comunicação, um dos elos de uma corrente de outros enunciados, complexamente organizados” (SPINK & MEDRADO, 1999, p. 47) permite compreender o caráter dialógico da conversa, pois possibilita uma construção nas interanimações dialógicas, não pressupondo significados fixos e estáticos para as palavras. “Os enunciados de uma pessoa estão sempre em contato com, ou são endereçados a uma ou mais pessoas, e esses se interanimam mutuamente, mesmo quando os diálogos são internos” (Ibid., p. 44).

Já o conceito de “voz” complementa o de enunciado e atribui à linguagem um misto de vozes, nesse sentido a linguagem só existe quando duas ou mais vozes se intercomunicam, negociam e dialogam num processo de trocas, ou seja, mesmo que as vozes estejam espacial ou temporalmente distantes, se presentificam na dialogia.

Dessa forma, os enunciados são elos na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo por conter uma rede responsiva de ressonância dialógica, confrontos de

inúmeras vozes que animam e constituem toda a produção discursiva. Neste viés, aproximar-se de uma compreensão de práticas discursivas é entender os sentidos fluidos e contextuais que são criados nos processos de interanimação dialógica na linguagem. Portanto, Spink (2004) entende que a produção de sentidos é

uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas, na dinâmica das relações sociais, historicamente datadas e culturalmente localizadas, constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta (SPINK, 2004, p. 48).

Para Spink (2004), as pessoas produzem sentidos no seu cotidiano na medida em que se posicionam nas relações sociais e instituem certas noções produzindo efeitos em seu dia-a-dia.

A inclusão escolar, compreendida a partir da perspectiva das Práticas Discursivas, é uma construção social, seus sentidos foram constituídos socialmente pelos interlocutores da psicologia, pedagogia, medicina, entidades de direitos humanos e o Estado, em documentos de domínio público (leis, declarações governamentais), cujas vozes circulam em redes discursivas que institucionalizam e naturalizam discursos acerca deste tema, produzindo versões que geram efeitos ora considerados como políticas eficazes, ora como problemas sociais.

Quando certas noções se institucionalizam e constituem-se como conteúdos culturais, com regularidades lingüísticas e permanência no tempo podem ser, também, considerados como “repertórios interpretativos”<sup>3</sup>, pois atualizar-se-ão nos enunciados como fragmentos e vozes (SPINK & MEDRADO, 1999).

---

<sup>3</sup> Os repertórios interpretativos são, em linhas gerais, as unidades de construção das práticas discursivas – o conjunto de termos, descrições, lugares-comuns e figuras de linguagem – que demarcam o rol de possibilidades de construções discursivas” (SPINK & MEDRADO, 1999, p. 47).

## **2.1 A noção de inclusão/exclusão como construídas**

A investigação da noção de inclusão possibilita a compreensão e a visibilidade de sentidos produzidos por pessoas que fazem a escola (nesta pesquisa, as professoras). Não se considera que haja algo que estava escondido e precisa ser descoberto, mas interessa dar visibilidade ao funcionamento cotidiano e aos variados sentidos da inclusão escolar que engendram a prática pedagógica do professor como um emissário no campo discursivo da Pedagogia.

Dessa forma, ressalta-se que se deve entender que o discurso do professor tem que ser localizado em uma rede de saberes e não personificado. Díaz (1998) salienta que: a partir de uma compreensão foucaultiana tem sido possível argumentar que o discurso do professor “não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo [...] mas sim que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção de discurso, a partir de princípios de controle, de seleção e exclusão [...]” (DÍAZ, 1998, p. 15). Considera-se então que a escola é mantenedora de um regime de verdade, produz e reproduz saber/poder, institui, autoriza e desautoriza saberes no exercício da vontade de verdade, revela procedimentos de controle e seleção, criam condições de possibilidades em seu aparecimento.

Em a “Ordem do Discurso”, Foucault (1996) propõe que o discurso é uma produção humana determinada por muitos procedimentos que regulam seu aparecimento. Essa produção humana acontece no cotidiano, constitui-se e é constituída a partir de acontecimentos histórico-culturais enovelados pelos saberes e poderes aos quais estão atrelados.

Entendendo o discurso dessa forma, percebemos que há uma variabilidade nos discursos produzidos acerca da educação, no Brasil, que se referem a “pessoas portadoras de necessidades especiais”. Eles apontam diversos sentidos, algumas vezes contraditórios, entre a Educação Especial<sup>4</sup> e a Inclusão Escolar e configuram a indicação de uma mudança em paradigmas. Por exemplo, a análise histórica de Mazzotta (2001) destaca uma posição de que atender, nas escolas, às crianças “deficientes” é ter uma prática assistencialista e “abnegada”:

Numerosos são os educadores e legisladores que a vêem como meritória obra de alguns “abnegados” que se dispõem a tratar de crianças e jovens deficientes físicos ou mentais. O sentido a ela atribuído é, ainda hoje, muitas vezes, o de *assistência* aos deficientes e não o de *educação* de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (MAZZOTTA, 2001, p.11).

Um outro sentido é assinalado por Mittler (2003). Nele o atendimento das crianças “portadoras de necessidades especiais” é garantido e assegurado por meio de oportunidades educacionais.

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola (MITTLER 2003, p. 25).

A variação entre a nomeação dos termos Educação Especial e Educação Inclusiva se deve a uma pressuposta mudança de paradigma. Um deslocamento que pressupõe a educação inclusiva como uma superação da exclusão das “pessoas portadoras de necessidades especiais” por extinguir as classes especiais e propor a escolaridade dessas pessoas em salas regulares. Portanto, a utilização dos dois termos, em momentos distintos, dá visibilidade a essas duas posturas.

---

<sup>4</sup> Segundo Mazzotta (2001, p. 11), o termo Educação Especial é definido como: a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados de “excepcionais”, são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de “alunos com necessidades educacionais especiais”.

Na contramão do discurso institucionalizado sobre inclusão, autores como Alfredo Veiga-Neto (2000, 2001a, 2001b, 2004), Tomás Tadeu Silva (2002), Carlos Skliar (2003) e Jorge Larrosa (2001) têm favorecido discussões e promovido críticas em torno da inclusão escolar, não no sentido de negar políticas de inclusão, mas no sentido de problematizar e criticar as práticas e políticas que circulam em torno desse tema, favorecendo a sua desnaturalização.

Uma das principais críticas reside nas contestações da normalização do "anormal", das categorizações que se fazem acerca das "pessoas portadoras de necessidades especiais", ao atrelar essa consideração a um conceito de "normalidade" que se estabelece como retórica de verdade. Esses autores criticam essas noções dicotomizantes que produzem efeitos segregacionistas, nem sempre intencionais, mas que se naturalizam em discursos oficiais.

Para Silva (2000), a normalização é compreendida como um processo sutil pelo qual

o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação as quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é **natural**, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 83)

Esses paradigmas são materializados nas escolas e foram se institucionalizando em redes discursivas, em um processo histórico que será abordado no próximo capítulo.

### **3 A ESCOLA INCLUSIVA – NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS**

A escola inclusiva teve seus princípios traçados na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que reuniu delegados de 888 governos e 29

organizações internacionais de 7 a 10 de junho de 1994 em Salamanca, Espanha. A declaração legitima as estruturas da educação especial, tendo como princípio orientador a consideração de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

Segundo a Declaração de Salamanca e Linha de Ação – sobre necessidades educativas especiais (1994) “crianças, jovens e adultos, cujas necessidades têm origem na deficiência ou em dificuldades cognitivas, são consideradas pessoas com necessidades educacionais especiais” e devem ser incluídas em programas educacionais previstos para todos os educandos, mesmo aqueles que apresentam “desvantagem severa”.

Dessa forma, parece que ela surge com a intenção de superar o modelo das escolas especiais, que se multiplicaram em atendimentos específicos, separando e segregando as crianças atendidas por categorias. Na Declaração de Salamanca, a escola inclusiva é aquela que se propõe a ser a escola de todos e para todos, que atende a um tipo de modalidade pedagógica para pessoas “portadoras de necessidades especiais”.

Na escola especial, acreditava-se que bastava a integração física das crianças com “deficiência”, por meio da sua localização espacial dentro da escola, para que estivessem integrados na escola. No entanto, críticas a esse modelo apontavam que a integração educacional dos “deficientes” era um problema muito maior. A esse respeito, Coll (1995) se posiciona da seguinte forma.

A integração educacional deve ser avaliada não somente em si mesma, levando-se em conta se possibilita o desenvolvimento pessoal e social da criança com necessidades especiais, mas também se favorece a integração na sociedade e durante a vida adulta. Neste último ponto, é preciso levar em conta que o processo de integração depende em uma pequena parte das possibilidades do indivíduo e em grande parte da adaptação das instituições a essas possibilidades. Neste sentido, a integração comunitária pressupõe mudanças muito importantes na estrutura social e nas atitudes dos cidadãos, podendo, assim, ocorrer um

processo satisfatório de integração escolar, seguido de uma difícil incorporação à sociedade (COLL et al, 1995, p. 16).

Esse tipo de crítica aos sentidos anteriores, de que a escola especial produzia é combatida pelo discurso da educação inclusiva que preconiza a superação de um olhar fragmentado do ser humano em relação ao que ele é. Rompe-se com as categorias das diversas deficiências, para atender as necessidades específicas de cada ser humano. E ainda acreditam que a integração de “pessoas portadoras de necessidades especiais”, em contextos sociais mais amplos, não seja um problema apenas do indivíduo, da família ou da escola, mas um problema social, que é a fundamentação do movimento pela sociedade inclusiva.

O paradigma da sociedade inclusiva prevê uma educação para todos, abrangendo tanto os alunos “deficientes” quanto os alunos “normais” num olhar indiferenciado. Postula que cada criança, cada aluno deva ser compreendido em toda a sua singularidade. Acreditando com isto evitar os problemas enfrentados pelo modelo da educação especial: a comparação contínua do aluno “deficiente” com o aluno “normal”. A realização desse projeto na educação recebe o nome de Educação Inclusiva. Essa proposta se intitula como um “modo novo” de pensar as questões educacionais a partir do rompimento com os estereótipos e preconceitos na escola e na sociedade.

A educação especial se direcionava, preferencialmente, para os atendimentos nas classes especiais e nas escolas especiais, ambientes segregadores, que separavam as crianças “portadoras de necessidades educacionais especiais” das ditas “normais”. Esse lugar que excluía e separava tem sido interpretado pelo discurso da “educação inclusiva” como oposto ao lugar que esta se propõe destinar para essas crianças.



Essas duas posturas são agenciadas por condições históricas que se constituíram e se naturalizaram nos discursos que circulam no contexto educacional, produzindo variados sentidos acerca da inclusão.

### **3.1 A naturalização de discursos**

A inclusão escolar é uma noção naturalizada no discurso educacional e compete com o discurso da educação especial, mantém regularidades lingüísticas, tendendo, assim, a uma permanência no tempo. Portanto, a compreensão de sua emergência histórica é necessária para entender a produção de sentidos em relações cotidianas na escola.

No entanto, deter-se sobre a linha de tempo decorre apenas da compreensão de que os sentidos se constituem do intercruzamento do diálogo entre sentidos novos e antigos. Assim, o que se torna relevante é a contextualização dos sentidos, “o sentido contextualizado institui o diálogo contínuo entre sentidos novos e antigos” (SPINK & MEDRADO, 1999, p. 49), e esse contexto se remete a uma temporalidade, um olhar descontínuo e fluido sobre o tempo que atualiza e reúne o passado, o presente e o futuro. Na perspectiva construcionista, a temporalidade é compreendida como

instável e descontínua, porque o tempo não é formado por momentos que passam, mas que se presentificam e que são negociados dando certa visibilidade aos acontecimentos no tempo, porém com a preocupação de não os construir irrompendo miraculosamente ou de não voltar ao passado para os recompor (MÉLLO, 2006, p. 101).

A temporalidade que forma as práticas discursivas rompe com a noção simples de tempo, cronologicamente separado, divisível e possibilita outra forma de dialogar com a História. Spink (2004) trata da circulação de saberes em três tempos que se realizam juntos

nas práticas discursivas: o tempo longo, o tempo vivido e o tempo curto. Essa construção nos auxilia na explicação das mudanças que foram ocorrendo no atendimento educacional das pessoas “portadoras de necessidades educacionais especiais”.

O **tempo longo** possibilita compreender os conteúdos culturais presentes nas construções sociais de determinado período, que institucionalizam discursos e atravessam os enunciados por meio das vozes que daí ecoam: “constitui o espaço dos conhecimentos produzidos e reinterpretados por diferentes domínios de saber” (SPINK, 2004, p. 51). Dele decorre o arcabouço da retórica da verdade resultando em produções científicas.

Na inclusão escolar, percebe-se que há a confirmação do discurso da "normalidade" e "anormalidade", que instituem as categorizações de alunos "portadores de necessidades educacionais especiais" presentes na idéia dicotomizada de inclusão/exclusão.

O **tempo vivido** traduz a experiência pessoal, fruto do acúmulo das aprendizagens e dos processos de socialização entendidos a partir da ressignificação dos conteúdos históricos e culturais de determinados grupos sociais (Ibid., 2004). No âmbito da inclusão escolar, a lógica desse tempo se dá pelas práticas discursivas de professores, técnicos, integrantes da escola acerca do tema.

O **tempo curto** é o tempo do agora, do acontecimento e da interanimação dialógica. Nele acontece o movimento pela educação inclusiva misturado aos da educação especial e das vidas das pessoas do contexto em processo que intenciona compreender e dar visibilidade às suas condições de produção, a produção de variados sentidos agenciados pelas contingências do contexto e dos discursos acumulados no tempo longo, que são atualizados nas produções discursivas.

Reunir esses três tempos permite compreender os mecanismos que engendram a produção de sentidos atravessados pelo “paradoxo de enunciados que pertencem concomitantemente à ordem das regularidades [...] e à da polissemia dos repertórios, que sustentam a singularidade dos processos de produção de sentidos” (MEDRADO & SPINK, 1999, p. 51). O percurso histórico do atendimento da criança “deficiente” e suas manifestações na escola especial e na escola inclusiva, os discursos institucionalizados da medicina, da pedagogia e das pessoas envolvidas na escola, as políticas públicas educacionais e a produção de sentidos acerca da temática da inclusão atualizam-se nos enunciados e produzem novos e variados sentidos.

Na investigação da polissemia das noções que circulam sobre os sentidos produzidos acerca da inclusão escolar, a história da educação se refere ao seu tempo longo, possibilita o acesso aos repertórios disponíveis em cada época, com seus conteúdos culturais que se constituíram discursos e retóricas sobre a escola, as pessoas “deficientes” e o atendimento “especial” que era destinado à educação, constituindo as vozes de outrora que atravessam os enunciados atuais.

Historicamente, a educação ocupou o lugar onde o ser humano, na busca de transmitir suas construções teóricas, idéias, pensamentos e descobertas para os outros que o sucederiam, foi se transformando um espaço de socialização. Nos estudos de Áries (1981), a escola aparece a partir do século XV, para atender aos anseios da burguesia nascente, mas, como é fortemente marcada pelo domínio da Igreja, já se constitui com um caráter controlador, propagando seus ideais cristãos. A escola surge com o objetivo de instruir e normalizar as crianças com ações disciplinares, assim como se fez com os “loucos”, as “prostitutas” e os “pobres”.

Embora tenha se constituído com uma função disciplinadora, a escola não definiu, *a priori*, idades para o ingresso da criança. A trajetória da instituição escolar e suas diferentes organizações está ligada a uma mudança paralela na concepção de infância. Inicialmente, as crianças, jovens e adultos se misturavam, porque ainda não havia o reconhecimento da infância. Somente com o aparecimento da noção de infância é que se separam as crianças nos colégios por faixa etária.

Daí decorre entender o caráter social e histórico da educação analisado por Àries (1981, p. 187): "[...] era uma espécie de escola destinada à instrução dos clérigos, “jovens ou velhos”. Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magisteriais". Só a partir de meados do século XV e no século XVI começa a preocupação com a divisão dos grupos em classes e inicia-se a subdivisão baseada nas separação das idades.

Com a construção da noção de infância, no século XVI, o sentido atribuído a ela passa a corresponder a uma “consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (Ibid., p. 156). Assim, a infância é definida como um período específico do desenvolvimento do ser humano, distinto da vida adulta, o que contribuiu para a estrutura moderna das escolas subdivididas em classes escolares. A partir dessa perspectiva, delinea-se a estrutura até hoje conhecida, em que se associam idades a níveis de aprendizagem. Com o surgimento dessa idéia de infância e da separação das classes, pode-se compreender como a escola se organiza e categoriza-se em níveis etários, modalidades de ensino e discursos de formação direcionados para a infância, constituindo níveis de ensino como os que se têm atualmente

em nosso país: educação infantil, ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, ensino médio e ensino superior.

A partir do momento em que a escola inicia com atendimentos diferenciados para cada grupo e promove um movimento para categorizar essas diferentes classes e grupos, dá início a construção de saberes pedagógicos que atendam às necessidades dessa “nova” infância. Ainda não aparecem informações de que a escola tivesse atendimento para crianças, jovens e adultos, cujas “necessidades” se referissem à “deficiência”.

Segundo Aranha (1989), a escola foi se tornando mais complexa com o movimento renascentista e a Idade Moderna. Nela, já se definia a separação por idades, a graduação em séries, a organização de currículos e também observava-se um crescimento nas produções teórico-científicas por parte de educadores, culminando em reformas que atingiam todo o sistema de ensino para atender às novas demandas sociais advindas da industrialização e do fortalecimento da burguesia.

A Revolução Industrial e as demandas no campo do trabalho exigem mão-de-obra com um mínimo de conhecimento teórico-técnico para o manejo de tecnologias. Assim, as competências básicas para ler, escrever e realizar cálculos matemáticos constituíram-se em necessidade social. O Estado assume a responsabilidade de assegurar essa escolaridade, tornando a escola pública e gratuita. A escola, ao longo do tempo, foi sofrendo transformações, adequações para acompanhar os movimentos sociais. Ganhou contornos e posicionamentos cada vez menos rígidos e fixos. Esse movimento educacional se direciona para a superação da “pedagogia da essência” para uma “pedagogia da existência”. Segundo Aranha (1989),

na pedagogia da essência os valores, dogmas tradicionais e eternos e, sua educação visa educar para a realização de sua essência verdadeira. Já a pedagogia

da existência se acha voltada para a problemática do indivíduo único, diferenciado, vivendo e interagindo com um mundo dinâmico (ARANHA, 1989, p. 108).

No final da Idade Moderna, a educação começou a traçar, com médicos e pedagogos, idéias de atendimento às “pessoas portadoras de necessidades especiais”. No entanto, no início essas poucas experiências aconteceram de maneira que esses atendimentos eram feitos em asilos e manicômios. Esse modelo asilar aumentou ainda mais a exclusão dos “anormais” e, gradativamente, se agregou ao modelo educacional, ocasionando o aparecimento, no século XIX, das classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos “especiais” passaram a ser encaminhados.

Segundo Mazzotta (2001), o atendimento ao “deficiente” pode ser caracterizado a partir de quatro momentos históricos: a Era de Negligência, a Era da Institucionalização, a Era da Educação e a Era Atual. O período que vai até o século XVII foi compreendido, por historiadores da educação especial, como uma **era de negligência**, em que a omissão e estagnação eram a forma de se olhar para a “deficiência”, não havia uma preocupação pedagógica ou educacional acadêmica.

Na Idade Moderna, localiza-se a **era da institucionalização**, compreendida pelos séculos XVIII e XIX; nela a “deficiência” se inscreve no discurso da clínica e toda explicação tem caráter médico e organicista. Ela é utilizada, portanto, como preocupação por caracterizar um sinal de degeneração da espécie humana, precisando ser segregada do resto da população por representar ameaça de perpetuação. A institucionalização foi um primeiro sinal de cuidado com essas pessoas e inspirou modelos educacionais para serem vivenciados nas clínicas e hospitais, embora ainda não se pensasse em estender esse modelo para as escolas.

Os ideais da Revolução Francesa trouxeram também, para o contexto escolar, princípios importantes que influenciaram a educação, como a igualdade, fraternidade e liberdade, anunciando um outro movimento de relevo deste período, o Iluminismo, proporcionando a ascensão da burguesia e a luta contra a hegemonia do clero e da nobreza. Esse movimento contribuiu enormemente para a educação e para a educação especial, inspirando idéias igualitárias, em que começaram a ser evidenciados e reconhecidos os direitos universais de “todos os seres humanos”. A expressão “todos os seres humanos” não se estendia aos “anormais” e “diferentes”, esses ainda estavam expostos à segregação e à exclusão social vivenciadas nos modelos manicomialis.

No final do século XIX e meados do século XX, houve um movimento de redução da segregação e exclusão da pessoa “deficiente” nas escolas por meio da criação de escolas especiais e de classes especiais, principalmente nas escolas públicas. Esse momento foi chamado de **era da educação**, pois buscou-se a atender essas pessoas com uma intervenção educacional-pedagógica. E a partir da década de 70, do século XX, as práticas voltadas para o atendimento das pessoas “especiais” buscavam aproximá-las cada vez mais do universo cultural das pessoas ditas “normais”. Essa postura integradora é apontada como a **era atual**.

Esse percurso é válido para países europeus e norte-americanos, no entanto no Brasil esse movimento foi bem diferente. Percebemos que até 1854 não se falava em atendimento à pessoa “deficiente”, é somente a partir desse ano que se registram iniciativas desse atendimento. Mas, as informações acerca de como eram realizados são insuficientes para caracterizá-los como educacionais. Há somente indicativos de que eram realizadas assistências médicas a crianças “deficientes mentais” em instituições residenciais e hospitais, portanto, fora do sistema da educação geral (MAZZOTTA, 2001).

A escassez de atendimentos para essas crianças provocou, durante a década de 1950, iniciativas privadas e filantrópicas para este serviço. Vários autores apontados por Mazzotta (FERREIRA, 1994; MAZZOTTA, 1994; JANNUZZI, 2004) historiaram que foi somente na década de 1970 que surgiram políticas contundentes do poder público à questão do atendimento educacional das crianças “deficientes”, possivelmente esse avanço foi decorrência da ampliação do acesso à escola para a população em geral, da produção do fracasso escolar e daí a conseqüente implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas, na época, predominantemente, sob a responsabilidade dos sistemas estaduais.

Assim, o período da institucionalização da educação especial no Brasil aconteceu quase dois séculos depois de ocorrido na Europa. Lá, a partir da década de 70, do século XX, o atendimento das pessoas “deficientes” já procurava inserir essas crianças no universo cultural das pessoas ditas “normais”. O período da institucionalização inspirou modelos educacionais atrelados a uma postura segregacionista, que excluía as crianças em salas “especiais”, separando-os dos ditos “normais”. No Brasil, esse modelo vigorou por trinta anos, fortalecendo a exclusão na escola e naturalizando as maneiras de educar essas crianças.

Somente na década de 90, do século XX, é que no Brasil a postura de exclusão começou a ser combatida por meio de discussões travadas, em âmbito mundial, sobre a construção de uma sociedade inclusiva que combatesse toda e qualquer manifestação de discriminação às pessoas, indistintamente. Segundo Mendes (2006), o termo “inclusão” emergiu em meados da década de 1990, como substituto do termo "integração" e associado à idéia de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns.

Essa proposta educacional inclusiva está posta na lei. Constituiu-se em função de princípios morais, alicerçadas pelo posicionamento de que todas as crianças “deficientes”



têm direitos humanos iguais a de qualquer outra criança, e assegura a participação indistinta em toda e qualquer atividade comum para as demais crianças. Vários foram os movimentos internacionais que resultaram em declarações que foram assinadas em comum acordo por grupos de países, constituindo o arcabouço orientado para a construção de uma sociedade inclusiva.

### **3.2 Os discursos da inclusão e da exclusão – os sentidos naturalizados**

A etimologia do termo excluído provém do latim *excludere*, que tem como significado expulsar alguém ou uma coisa para fora de um lugar fechado (SKLIAR, 2003). Daí a interpretação de que a exclusão funciona como uma expulsão. O que “diferencia” o termo *excludere* de *includere* é seu prefixo *ex*, que significa o fora, enquanto *in* significa o dentro. Para Ferreira (1975, p. 753), o termo incluir significa “colocar algo/alguém dentro de outro espaço/lugar” e ainda “fechar ou encerrar”, que por sua vez significa “pôr em lugar que se fecha” e ainda “incluir e enclausurar”. O termo *includere*, dessa forma, parece ter duplo sentido: um incluir significando colocar/por nas escolas todas as crianças e, incluir se referindo a colocar as crianças em um lugar delimitado, fechado, como um claustro. Parece então que a inclusão, no sentido de pôr dentro da sociedade, da escola ou de grupos não garante que esse espaço não seja a clausura ou a exclusão que, nesse sentido, ela encerra.

Paradoxalmente, buscou-se em um novo paradigma a prática do velho. Uma proposta integradora num verbo que pode ser aprisionador e, portanto, a inclusão podendo ter o mesmo sentido da exclusão. As palavras nos aprisionam e nos confiscam, nos libertam e criam, enfim, elas constituem nossas práticas cotidianamente.

Em a “Ordem do Discurso”, Foucault (1996) propõe o discurso como uma produção humana determinada por muitos procedimentos que regulam seu aparecimento. Essa produção

humana acontece no cotidiano, em função de acontecimentos histórico-culturais enovelados pelos poderes aos quais estão atrelados. No cotidiano, esse conflito de forças que resultam dos desejos e poderes revelam procedimentos de controle, seleção e organização que selecionam e procuram regular os discursos, bem como criam condições de possibilidades para o seu aparecimento.

Na escola circulam discursos sobre as pessoas “deficientes” e, sobre estas repousam não só discursos pedagógicos mas, fundamentalmente, discursos médicos. A pessoa “deficiente” está submetida à ordem do discurso da medicina e da educação, torna-se, neste sentido, refém da mesma matriz de poder normal/anormal, saúde/doença, é o resultado da disparidade, construída socialmente, entre os ditos “normais”, produtores de saberes sobre a doença mental e a condição da pessoa categorizada. Não há uma relação direta entre as pessoas com “deficiência” e o discurso que sobre elas circula, elas não são o produto da “doença mental”, mas submetidos a uma ordem que circula em práticas discursivas.

Considera-se então que a escola é mantenedora de um regime de verdade, produz e reproduz saber/poder, institui, autoriza e desautoriza saberes no exercício da vontade de verdade, sendo mais um sistema de exclusão. Nela, ao contrário da “educação libertadora”, lugar que se propõe ocupar e que deveria possibilitar a construção da autonomia, da reflexividade e transformador da sua cultura, parece mais ocupar o lugar da que institui, que define e molda a pessoa nos jogos discursivos que nela circulam. Foucault, em *Vigiar e Punir*, compara algumas instituições inclusive a escola, com as prisões que controlam e disciplinam.

A escola inclusiva não pode ser compreendida separada dessas considerações sobre a educação, já que é formada por dispositivos e mecanismos que buscam “normalizar” condutas e está inserida, como afirma Foucault (1996), em uma sociedade com procedimentos de exclusão.

Castells (1998 apud STOER, 2004, p. 26) analisa a exclusão social como um "processo pelo qual certos indivíduos e grupos são sistematicamente impedidos de aceder a posições que lhes permitiriam uma forma de vida autônoma dentro das normas sociais enquadrados por *instituições* e valores, num determinado contexto”.

Esses dois autores salientam a exclusão como um mecanismo de controle e governo das relações que está vinculado à noção de inclusão, por se constituírem matrizes do mesmo poder.

Segundo Aranha (1989), na Antigüidade, principalmente nas referências judaico-cristãs, a educação estava voltada para o cotidiano, para a aprendizagem de um ofício, para o valor das atividades práticas. A formação do “corpo” e do “espírito” do ser humano foram elementos importantes na Antigüidade, por exemplo em Esparta e Atenas, que, embora valorizassem diferentemente o corpo/físico (Esparta) e o “espírito”/intelectual (Atenas), davam menor valor à leitura e à escrita. A educação espartana se baseava numa política de eugenia, orientada para o abandono da pessoa com “deficiência” ou “muito frágeis”, para a “purificação da raça”, acreditando assim poder eliminar a proliferação da “deficiência”. A pessoa com “deficiência” era alijada da sociedade e considerada excrescência.

Ainda para esta autora, na Idade Média, apesar da grande inspiração cristã que propagava idéias como “amar ao próximo como a si mesmo”, a educação era voltada quase exclusivamente para o clero e a nobreza. Somente com a complexidade das transações comerciais intensificou-se a necessidade da leitura, escrita e cálculo. O olhar sobre o ser humano, influenciado pela Igreja, era de perfeição, imagem e semelhança a Deus. Dessa forma, a pessoa que nascia com algum “defeito”, fosse “físico ou mental”, não correspondia a essa “essência”.

É, principalmente, a partir da Idade Média que se localiza a segregação do “anormal”, “louco”, “leproso”, que, segundo Foucault (1996, p. 10), “é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros, [...] não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça [...]”, um “diferente” que era banido do cenário social, que precisava ser afastado do convívio e trancafiado para uma assepsia da sociedade. Vincula-se aqui o “diferente” descrito por Foucault com a pessoa “portadora de deficiência” por considerar que até aquela época estavam todos englobados nessa mesma categoria descrita por ele como os “anormais”, por não se diferenciar a “loucura” da “deficiência mental” e de outras diferenças que os iguallasse com os ditos “normais”. E ainda por percorrermos caminhos paralelos de segregação e exclusão social.

### **3.3 A normalização do “diferente”**

A categoria de “pessoas portadoras de deficiência” gira em torno de discursos e negociações de sentidos produzidos a cada época e em cada sociedade. Na Idade Média, os “deficientes” eram confundidos e classificados em uma única categoria: a do “louco”, como foi referido acima. Eles eram tratados da mesma maneira: andavam soltos pelas ruas, não havia preocupações com eles, seu discurso era nulo, não tinha reconhecimento ou legitimidade. A eles era vedado o testemunho, a responsabilidade de um ato ou de um contrato e até mesmo a comunhão na missa. A eles eram atribuídos poderes estranhos, como o de revelar uma verdade escondida, pressagiar, ou perceber coisas que a sabedoria dos outros não compreendia. Esse discurso excluía e impedia essas pessoas de transitarem por espaços públicos (FOUCAULT, 1996).

Na obra “O Nascimento da Clínica”, Foucault (2004) afirma que a partir do surgimento da medicina moderna, datada dos finais do século XVIII, também o olhar sobre as doenças se altera. De uma medicina das espécies, em que a doença correspondia a uma espacialização presa ao corpo, passa-se para uma medicina “desnaturalizante”, que perde o curso “natural” da doença e a trata no hospital. Sua classificação, categorização e evolução ficam atreladas a um saber “artificial”, perdendo a natureza “selvagem” da doença. O domínio do saber médico vai, portanto, instituindo e “criando” doenças, como a “loucura”.

Com a modernidade nascente, os “loucos” que eram excluídos e segregados, simplesmente porque estavam fora da ordem da “normalidade” que se estabeleceu como verdade, vão ganhando um outro lugar na sociedade, não menos segregado da vida cotidiana. Segundo Goffman (2005), a “doença mental” é construída socialmente como uma experiência individual e coletiva, em discursos instituidores de conceitos, que ganham força e conferem sentidos. A medicina psiquiátrica legitima os conceitos de “normalidade, saúde e doença”. Com a medicina moderna, instituíram-se novos conceitos: ela definiu os parâmetros da divisão entre o que é **normal** e **patológico**, **saúde** e **doença**, no tratamento de qualquer doença.

A “pessoa portadora de deficiência” está posta na ordem do discurso da psiquiatria, da medicina. Ela é uma função desse poder, distanciada e fragmentada entre o que é e o saber sobre ela. Esse processo de fragmentação do saber mereceu a atenção de Foucault (1997):

Um saber é aquele que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: domínio constituído pelos diferentes objetos que adquiriram ou não um estatuto científico (o saber da psiquiatria, no século XIX, não é a soma do que se acreditava verdadeiro, é o conjunto das condutas, das singularidades, dos desvios de que se pode falar no discurso psiquiátrico); um saber é também um espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se

ocupa em seu discurso (neste sentido, o saber da medicina clínica é o conjunto das funções de observação, integração, deciframento, registro, decisão, que pode exercer o sujeito do discurso médico); [...] Há saberes que são independentes das ciências, mas não há saber sem uma prática discursiva, e toda prática discursiva pode-se definir pelo saber que ela forma. (FOUCAULT, 1997, p. 206).

Assim se constitui um saber sobre o “deficiente” que o coloca subordinado a uma ordem, que o exclui e segrega no âmbito social por meio de práticas discursivas agenciadas pelos saberes da medicina e psiquiatria.

Com a Idade Moderna, na Europa, se inicia um movimento de internação do “louco”, a hospitalização era uma forma de “escondê-lo” porque incomodavam a sociedade. Esse foi um período de segregação e categorização dos indivíduos, internando a loucura para limpar as cidades desses “estranhos”. Os indivíduos excluídos eram enclausurados, separados do convívio social. Foucault (1991) observa que, naquela época, quem sofria de “doença mental” era retido em hospitais e denominado de alienado. A sociedade instaura um novo relacionamento com a loucura – mais imediato e também mais coercitivo.

No século XIX não só os loucos foram trancafiados, mas todas as pessoas com “comportamentos reprováveis”, os “**monstros humanos**”, os “**indivíduos a corrigir**” e os “**onanistas**”. Essas três categorias, para Foucault (1997), compõem o grupo dos “anormais”, pois representavam a degenerescência da espécie humana que precisava ser combatida, e assim aconteceu com o movimento maciço nos hospitais e clínicas psiquiátricas.

Mas, o contrário desse movimento também aconteceu, a desinstitucionalização, que emergiu no final dos anos cinquenta do século XX, nos países ocidentais, e previa a abolição da internação nos hospitais psiquiátricos. Segundo Rotelli (1990), essa reforma psiquiátrica foi votada e aprovada, tornando-se lei (Lei 180) em maio de 1978 pelo

parlamento italiano, tendo como objetivo principal a libertação do “doente mental” do jugo do controle social, da coação e da segregação social, bem como repensar os dispositivos que ora eram considerados como recursos médicos, buscando-se outros mecanismos de intervenção terapêutica. Com isso também, supostamente, restituem-se os direitos da fala e o lugar posto na sociedade para a “pessoa portadora de deficiência”.

Nesse ponto, parece ser possível relacionar a “reforma” psiquiátrica com a “reforma” da educação especial, são movimentos análogos. Na psiquiatria, previa-se a desconstrução do manicômio, na educação, propunha-se o fim das salas especiais. Romper com as salas especiais na educação é semelhante a romper com os hospitais psiquiátricos.

Ambos os movimentos se constituem como novos paradigmas que buscavam combater a ortodoxia predominante de um saber médico hegemônico. O primeiro movimento e reforma psiquiátrica se propunha buscar um tratamento “humanitário” e consistia substancialmente em libertar os doentes das correntes e dos enclausuramentos, sem descartar um tratamento psiquiátrico sistemático. O segundo, a reforma da educação especial, também preconizava um atendimento às “necessidades educacionais especiais”, possibilitando à pessoa “portadora dessas necessidades” uma vivência igualitária de acesso à educação e socialização, “libertando-a” das salas separadas e “especiais”, incluindo-a no contexto escolar.

A mudança proposta pelos dois movimentos prevê outros mecanismos de intervenção da inclusão social. No entanto, não asseguram que a exclusão tenha acabado nas práticas pedagógicas e hospitalares. Deste modo, Foucault (1996, p. 12) ressalta que

tanta atenção não prova que a velha separação não voga mais; basta pensar em todo aparato de saber mediante o qual deciframos essa palavra; basta pensar em toda a rede de instituições que permite a alguém – médico, psicanalista – escutar essa palavra e que permite ao mesmo tempo ao paciente vir trazer, ou

desesperadamente reter, suas pobres palavras; basta pensar em tudo isto para supor que a separação, longe de estar apagada, se exerce de outro modo, segundo linhas distintas, por meio de novas instituições e com efeitos que não são de modo algum os mesmos.

A desfamiliarização proposta pela educação especial por meio da mudança de paradigma assinalada acima reúne e atualiza as transformações dos discursos e das práticas pedagógicas no tempo longo, sem, no entanto, assegurar que a exclusão não ocorra no âmbito educacional.

A emergência da inclusão/exclusão como problema social deu-se a partir da definição da categoria “deficiente” ou “anormal”, fazendo com que as necessidades especiais tivessem sentido.

### **3.4 O “diferente” nas políticas atuais de atendimento**

As políticas atuais voltadas para uma educação inclusiva estão explicitadas em documentos oficiais. Os principais documentos que definem políticas públicas em Educação Inclusiva e orientam o desenvolvimento de Projetos Pedagógicos ao atendimento às “necessidades educacionais especiais”, a partir das referências atuais da discussão da Educação Inclusiva, revelam uma série de propostas educacionais: a Constituição Federal de 1988, no capítulo sobre a Educação Especial; a Declaração de Salamanca em 1994, a Nova LDB – 9.394/96; a LDBN - Educação Especial - Lei nº 9.394/96; as Diretrizes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB – 2001 e o Plano Nacional de Educação – PNE/2001. Todos eles trazem explicitamente as linhas de ação para o atendimento às pessoas “portadoras de necessidades especiais”.

Vale destacar alguns pontos para a compreensão das práticas discursivas sobre a inclusão escolar, que se efetivam em políticas públicas vigentes no Brasil. Um primeiro movimento nessa direção, que se refere à prioridade da universalização do acesso à escola,



remonta há décadas e está contido no último texto constitucional. A Constituição Federal de 1988 reafirma a educação como um direito de todos, definindo a quem cabe a responsabilidade por sua promoção e incentivo, e estabelece seus fins.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal/88, Artigo 205).

O direito de todos à educação na prática cotidiana tem sido muito questionado. Estudiosos da educação acreditam que esse direito não tem sido assegurado. Aranha (1989) faz uma crítica geral ao direito à escolarização, não se restringindo ao âmbito da Educação Especial, mas à dificuldade de acesso para todas as crianças que fazem parte das categorias que sofrem a exclusão social. Segundo essa autora, “o que temos constatado ao longo da história é que, com frequência, a grande maioria da população ou tem sido discriminada no acesso à escola, ou enfrenta inúmeras dificuldades no percurso da escolarização”. (ARANHA, 1989, p. 7).

Aranha (1989) se refere à educação em geral, no entanto muitos autores têm corroborado esse tipo de análise no campo específico da “educação especial”. Mittler (2003, p. 23) cita a fala do Chefe dos Inspectores das Escolas da Sua Majestade:

Crianças com habilidades abaixo da média são muito mal servidas por nosso sistema educacional. Aquele que é menos capaz academicamente continua a sofrer as conseqüências de quaisquer que sejam os problemas agudos ou crônicos que afetam o sistema educacional (Department of Education and Science – DES, 1991, p. 2).

Também o Plano Nacional de Educação – PNE/2001 (Lei nº 10.172/01) estabelece prioridades importantes e dá orientações relativas aos procedimentos a serem adotados nas escolas. O Plano Nacional prevê dez anos, a partir de 2001, para que, de forma

generalizada, todas as escolas atendam suas metas, embora muitos de seus objetivos tenham um prazo mais curto que esse.

O Plano Nacional de Educação estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sinteticamente, essas metas tratam: do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios – inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social – visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos; das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental; do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; e da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior (Lei nº. 10.172/01).

Outros documentos que merecem destaque pela sua importância na implementação de políticas direcionadas para a inclusão são a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien - Tailândia, 1990) e Declaração de Salamanca (Salamanca - Espanha, 1994).

Desses documentos, ressaltamos alguns trechos, relacionados com a inclusão, que criam as justificativas para as linhas de propostas que são apresentadas como políticas públicas nacionais:

1. cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
2. os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades;
3. adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário;
4. (...) desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos (...);
5. (...) que todas as crianças, sempre que possível, possam aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças [...] as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz,
6. (...) A escolarização de crianças em escolas especiais – ou classes especiais na escola regular – deveria ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, pouco frequentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança,

7. (...) os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente;
8. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem, a todos os alunos, especialmente àqueles portadores de deficiências.

Em todos esses documentos ressaltam-se metas e objetivos de atendimento ao “portador de necessidades especiais” na direção de incluí-lo, possibilitando educação e acesso igualitário à escolarização. Esses posicionamentos definem políticas educacionais inclusivas, portanto determinações que deveriam ser perseguidas e cumpridas no contexto educacional. Compreender como essas metas estão sendo implementadas pode ser uma forma de explicar como certos acontecimentos e versões de mundo constituem-se em nossas práticas cotidianas, animando-as e transformando-as.

Esses documentos constituem-se no discurso institucionalizado, estabelecendo que a “educação é direito de todos”, e que as pessoas com “necessidades educacionais especiais” devem ter atendimento educacional "preferencialmente na rede regular de ensino".

Nos artigos da Lei de Diretrizes e Bases, percebem-se algumas possibilidades para contradições, pois permite que a escola avalie quem, “em condições específicas”, não tem condições de ser “integrado”:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (LDB-9394/96).

Esse discurso circula no cotidiano das escolas. Ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola regular, não assegura as circunstâncias da implantação e se

contradiz quando admite exceções de escolarização que não seja na escola regular, possibilitando muitas incoerências.

## 4 CAMINHOS INVESTIGATIVOS – O MÉTODO

No campo da Psicologia Social, nos últimos 30 anos, surgiram novos enfoques teórico-metodológicos que redimensionaram as questões epistemológicas e práticas. Nesse cenário, há uma abertura, se diversificam os campos de saberes, seus objetos, métodos, e maneiras de interpretar. O Construcionismo Social assume essa diversidade e se constitui como uma perspectiva que compreende a ciência como uma prática social, portanto como produto histórico e cultural e, também, busca abordagens metodológicas inovadoras, que deixam para trás os métodos experimentais tradicionais que intencionavam representar a “realidade” (GUARESCHI & BRUSCHI, 2003).

Como afirma Mélo (2002, p. 83),

não há realismo possível de ser representado por nenhum tipo de investigação ou análise, uma vez que todas as relações que mantemos dentro e fora do trabalho de pesquisa estão permeadas por práticas de poder e resistência, negociações ativamente construídas por diversos protagonistas do debate científico e por outras expressões de saber.

O Construcionismo Social se constitui como uma perspectiva crítica em relação à produção de conhecimento científico e à pesquisa; assinala novos contornos quanto à racionalidade e objetividade em ciência. Para Gergen (1985), trata-se de um convite à emancipação das demandas da convenção no sentido cartesiano e positivista, opondo-se à verdade por meio de um método.

Dessa forma, o conhecimento é compreendido como uma construção que acontece nas relações entre as pessoas e não algo “natural” em uma “realidade objetiva”. Essas construções se dão, especialmente, no plano da linguagem, não como uma representação de algo, mas como linguagem em ação, demarcando um lugar privilegiado na construção e

circulação de significados. Por isso, a pesquisa deverá voltar-se a investigar os processos discursivos.

Assim, o conhecimento advindo da investigação constitui uma prática social e, nesta perspectiva, alinha-se a uma postura crítica e reflexiva, que procura comunicar seus “resultados” como forma de ampliar o debate no campo científico e não como uma verdade a ser defendida. Tal comunicação enfatiza os passos interpretativos, que para Spink e Lima (1999, p. 99) passam a ter um “caráter inacabado, reinventando-se a cada nova trama engendrada, redescobrimo-se em formas e conteúdos de possibilidades infinitas”.

Nesta pesquisa, elegeu-se como linhas norteadoras a desnaturalização da retórica sobre a inclusão escolar, buscando na produção de sentidos a possibilidade de compreensão de seu aparecimento e institucionalização nas práticas discursivas de professoras.

#### **4.1 Procedimentos: localizando o cotidiano**

Esta pesquisa teve como elemento gerador a postura crítica e as experiências instigantes que a pesquisadora vivenciou ao longo de mais de dez anos de intervenções profissionais, na área da psicologia educacional, em uma escola regular. A investigação foi realizada em duas escolas, sendo uma da rede municipal e outra da rede estadual, uma vez que ambas pertencem ao setor público da rede de ensino. É neste segmento (público) que, estatisticamente, o MEC, por meio do Inep<sup>5</sup>, dimensiona que o atendimento tem crescido. Também foram escolhidas escolas que se dirigissem ao Ensino Fundamental, já que este compõe um segmento importante na Educação Básica no Brasil e concentra o maior número de atendimento escolar.

---

<sup>5</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro.

Outro critério apontado foi investigar escolas reconhecidas como desenvolvendo “educação inclusiva”, por compreender que nelas se poderia dar visibilidade aos sentidos produzidos acerca da inclusão. Para que a escola seja considerada inclusiva deve estar em conformidade com os critérios estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação, ou pelo menos ter iniciado seu processo de mudança e ter em suas salas crianças “incluídas”. Alguns desses preceitos do PNE são: matricular crianças “portadoras de necessidades educacionais especiais”, estar com o prédio adaptado (rampas, batentes, banheiros), ter promovido cursos de capacitação para seus professores. Nos prédios das duas escolas-alvo da pesquisa, percebeu-se que algumas adaptações foram realizadas, oferecendo maior acessibilidade, principalmente onde havia maiores desníveis de batentes, como também foi reservado um box no banheiro para “portadores de necessidades especiais”. Na entrada das duas escolas, e em desníveis pequenos, essas alterações de acessibilidade não foram realizadas. Talvez a prioridade tenha sido para os desníveis que se constituíam obstáculos de acessibilidade.

As escolas aqui selecionadas foram indicadas por uma profissional conhecedora do “Projeto de Sala de Recursos de Ensino Itinerante da Unidade de Ensino Especializado Prof<sup>o</sup> Astério de Campos”, ligado à Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC. Essa profissional realiza assessorias em várias escolas públicas com o objetivo de acompanhar, ainda que em visitas itinerantes, o trabalho pedagógico das escolas com os alunos “portadores de necessidades educacionais especiais”. Ela também integrou um projeto de implantação da Inclusão Escolar em uma instituição de ensino superior, estabelecendo programas e adaptações curriculares para as “necessidades educacionais especiais” de alunos “deficientes”. Dessa forma, trata-se de uma pessoa de referência no acompanhamento da implantação e efetivação ao atendimento e desenvolvimento de

técnicas inclusivas nas escolas. Nesse sentido, é “informante privilegiada”, como caracterizaram Latour e Woolgar (1997 apud MÉLLO, 2002, p. 88).

Em cada uma dessas escolas foi realizada uma Roda de Conversa (daqui por diante referida como RC) com duração em torno de uma hora. A técnica RC foi utilizada baseada nas experiências investigativas de Menegon (1999). As conversas nas “rodas” produzem sentidos, são práticas discursivas, se tomadas as suas narrativas como linguagem em uso. Para Menegon (1999, p. 216), “conversar é uma das maneiras por meio das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações que estabelecem no cotidiano”. Na RC, as discussões funcionam como no cotidiano, em que um enunciado precede e espera outro ou interpõe-se a ele, constituindo uma troca. As narrativas se encadeiam seguindo um tema proposto, permitindo que pesquisador e participantes debatam o tema, numa interação rica e instigante, prescindindo de um roteiro fechado com perguntas e respostas (MÉLLO et al, 2006).

Menegon (1999) ressalta a importância das conversas para Bakhtin, e suas contribuições sobre a linguagem como prática social. As conversas cotidianas estão em constante jogo de negociações, atravessadas por múltiplas vozes, localizadas historicamente, articulando horizontes conceituais, intenções e visões de mundo. Segundo Pinheiro (1999, p. 186), o termo negociação está relacionado à noção de posicionamento, definida como “um processo discursivo, pelo qual os *selves* são situados numa conversação como participantes observáveis, subjetivamente coerentes em linhas de história conjuntamente produzidas”.

As conversas das professoras, pelo seu conteúdo discursivo, podem ser entendidas como linguagem em uso, já que nelas se constituem os sentidos, constroem-se versões sobre a inclusão e a exclusão. Também acontecem em situações de interação, em que no



jogo de posicionamentos dialogam as vozes do educador, da pedagogia, das leis, entre outros, em contínua negociação.

A partir desta compreensão, e para que o foco das conversas fosse a produção de sentidos sobre a inclusão, foi necessária a elaboração de um roteiro para que se direcionassem os diálogos, nas rodas de conversa, aos objetivos da investigação. No entanto, para que esse roteiro não fosse uma criação baseada apenas nas inferências da pesquisadora, foi realizada uma RC piloto que não se constituiu em material de análise, já que não foi realizada nas escolas que foram alvo da pesquisa, mas permitiu tecer o início da investigação, levantamento de temáticas e fazer considerações sobre a estratégia de análise adotada nesta pesquisa. A RC piloto foi realizada com quatro professoras de 1ª a 4ª séries que tinham crianças “incluídas” em suas classes. A experiência foi muito útil no sentido de possibilitar a construção de um roteiro que suscitasse a temática da pesquisa. O roteiro encontra-se no Anexo A, ele não se constituiu em uma sabatina de perguntas e respostas, serviu apenas de direcionamento para nortear os objetivos propostos, reconduzindo ao tema quando a conversa se distanciava dele.

Nas escolas investigadas, as RC foram gravadas e transcritas na íntegra. Para tanto, foi solicitada, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a autorização de todas as participantes para que a RC fosse gravada, explicando que todos os nomes citados e o delas também seriam mantidos em sigilo e que os relatos constariam de nomes fictícios.

Nas duas escolas, o contato inicial foi feito com a coordenação pedagógica por meio de ligação telefônica. Foi dito para cada coordenadora que sua escola foi selecionada para ser alvo de uma pesquisa sobre inclusão escolar por ter sido indicada por uma pessoa de referência como uma instituição que já realiza essa modalidade educacional. Na primeira

escola, aqui chamada Escola 1, a coordenação se mostrou muito colaboradora, marcou data e horário, disse que para reunir todas as professoras em um único horário era complicado porque não tinha pessoal suficiente para substituí-las em sala. Sendo assim sugerido, a pesquisadora se prontificou a levar duas pessoas ligadas à área educacional para permanecerem com os alunos em classe realizando as suas atividades de rotina, o que foi aceito de imediato.

No dia marcado, a pesquisadora e as ajudantes, alunas do curso de Pedagogia que manifestaram interesse em substituir as professoras em sala durante a realização da RC e que realizam estágio coordenado pela pesquisadora em uma instituição escolar, compareceram com antecedência à escola, quando a coordenadora recebeu o grupo, convidando-o para que conhecessem as salas de aula de 1ª a 4ª séries. O grupo foi de sala em sala conduzido pela coordenadora, que mostrou as crianças “incluídas”, sem que elas percebessem que se falava delas e, também, encaminhou as ajudantes para substituírem as professoras, repassando a atividade que estava sendo realizada. Como havia sido combinado, as pessoas que foram como ajudantes substituíram duas professoras, as outras duas professoras foram substituídas uma pelo professor de educação física, que daria normalmente sua aula, e outra pela própria coordenadora da escola. A pesquisadora foi encaminhada para a Biblioteca, local refrigerado e reservado especificamente para a RC.

As professoras foram bastante solícitas e mostraram-se interessadas. O fluxo de conversação se deu de maneira descontraída e tranquila. Elas assinaram o termo de consentimento sem questionamentos, solicitando que a pesquisadora retornasse com a pesquisa pronta para contribuir no trabalho pedagógico delas. Mostraram-se interessadas no tema, vinculando-o com uma novela que estava sendo exibida em uma rede de televisão no horário das 20h. que tinha como temática a inclusão social. Participaram desta RC quatro

professoras, não houve interferências externas, no entanto, a bibliotecária de plantão ficou sentada à sua mesa e lá permaneceu durante toda a RC; em nenhum momento se manifestou, se locomoveu e nem foi citada. As professoras que participaram foram: Rosa, Silvia, Bruna e Elza (nomes fictícios). Elas sentaram-se em torno de uma mesa da Biblioteca, permitindo bastante proximidade e, como já se conheciam, a situação transcorreu com muita naturalidade. As participantes permaneceram durante todo o decurso da RC, que durou 1 hora e 2 minutos.

Figura 1

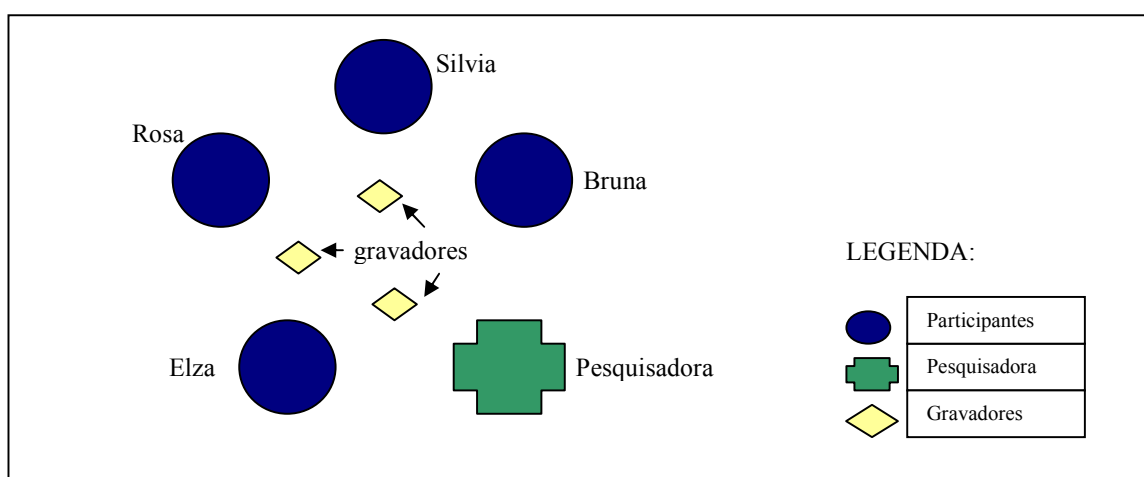


Figura 1 – Roda de Conversa com professoras da educação básica da Escola 1

Na Escola 2, a coordenadora pedagógica destacou a mesma dificuldade que a anterior em deslocar quatro professoras ao mesmo tempo para uma roda de conversa, por

não contar com apoio de pessoal para substituir as professoras. Novamente foi sugerido que alunas do curso de Pedagogia substituíssem as professoras. Com essa alternativa, a coordenadora aceitou realizar a pesquisa na escola.

A receptividade do grupo de professoras foi bastante diferente da anterior. Pareciam não estar satisfeitas em participar, inicialmente disseram que não foram avisadas antecipadamente do que se tratava aquele encontro. A coordenação não havia avisado com antecedência sobre a Roda de Conversa e disseram que acreditavam estar indo para uma reunião com a coordenação. Este fato pareceu gerar certo desconforto inicial com a coordenadora da escola, como se tivessem sido desrespeitadas, ou ainda que ela as tivesse colocado em uma situação de teste. A pesquisadora então explicou que se trata apenas de uma pesquisa sobre a inclusão escolar, não no sentido de avaliá-las, nem a escola delas, que seus nomes, como o da escola nem constaria no trabalho, mas o intuito era saber como elas explicavam a inclusão a partir daquilo que vivenciavam, explicando assim detalhadamente o que consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Então decidiram participar e assinaram o documento de consentimento. Após essa explicação inicial, teve início a Roda de Conversa.

Nessa escola a coordenação pedagógica se incluiu na Roda de Conversa com a justificativa de que acompanhava de perto a inclusão na escola, mas sua postura acabou justificando o comportamento inicial das professoras, já que pareceu que ela precisava ter o controle da situação sobre o que poderia ser conversado. Apesar de sua presença as professoras pareceram bem à vontade para falarem e tecerem críticas e avaliações sobre o processo de inclusão, já que suas críticas recaíram mais sobre a condução em sala, o “despreparo” para lidar com alguns aspectos da inclusão, como se suas dificuldades fossem compartilhadas pelas escolas de uma maneira geral. Ao final, quando as professoras já

haviam se retirado e assinado o termo de consentimento, a coordenadora salientou que ficou na Roda de Conversa para garantir a participação e a permanência de todas no local, pareceu querer explicar o desconforto inicial relacionado com o fato de não ter dito para as professoras sobre a pesquisa, justificando a necessidade de sua presença para que as professoras participassem da roda de conversa.

Na escola 2, como na escola 1, foi destinado um local que pareceu ser o que tinha o maior conforto e reserva na escola, um mini-auditório com ambiente refrigerado. Nessa escola, além de duas ajudantes para substituírem as professoras, foi apresentada uma terceira pessoa, aluna de psicologia, estagiária em uma instituição educacional, supervisionada da pesquisadora, que participou registrando por escrito a RC, também administrou os gravadores, que eram três (nas duas RC), para que, distribuídos com certa distância nas rodas, pudessem gravar bem as falas.

FIGURA 2:

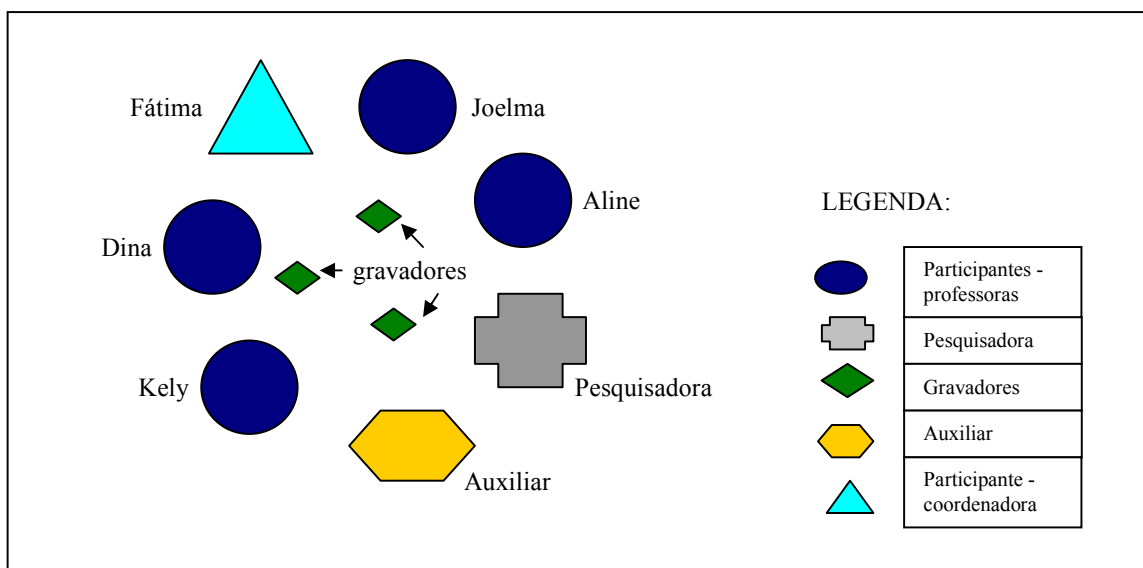


Figura 2 – Roda de Conversa com professoras e coordenadora da educação básica da Escola 2

Assim que o grupo chegou à escola 2, foram recebidos pela coordenadora, que encaminhou as duas ajudantes para as salas de aula e a pesquisadora com a auxiliar para o mini-auditório.

Na escola 2, a participação se deu com as professoras Dina, Joelma, Aline, e Kely e a coordenadora pedagógica Fátima. Nessa escola, a RC iniciou com os mesmos procedimentos da anterior, contou com a participação integral de todas as participantes até o final da RC, que teve a duração de 1 hora e 9 minutos. Todas as professoras que participaram das rodas de conversa tinham em suas classes regulares “crianças portadoras de necessidades educacionais especiais” incluídas.

As rodas de conversas possibilitaram a explicação e a construção de versões e sentidos sobre a inclusão. Esses conteúdos se constituíram em material de análise, foram selecionados e categorizados em temas, e analisados por meio dos mapas dialógicos,

estratégia de análise muito utilizada em estudos e pesquisas sobre práticas discursivas no Núcleo de Práticas Discursivas<sup>6</sup>.

#### **4.2 Procedimentos: permitindo a visibilidade dos sentidos**

Com essa pesquisa pretende-se dar visibilidade às versões das professoras acerca da inclusão escolar, permeadas pelos saberes e poderes institucionalizados. As trilhas inusitadas, as rupturas no discurso instituído, emergem neste processo por meio de estratégias de investigação propostas de acordo com os estudos de Spink e Lima (1999). Elas propõem a compreensão das práticas discursivas por meio de variadas técnicas de análise que procuram dar visibilidade à temática estudada e facilitam a comunicação dos passos de interpretação, entre elas, os “mapas dialógicos”.

Os mapas dialógicos são estratégias que buscam explicitar o tema tratado. Essa técnica facilita a comunicação dos caminhos investigativos, permite visualizar a dialogia, as contradições, as rupturas e a produção de sentidos. Nessa estratégia, busca-se o “rigor científico”, entendendo-o como: explicação dos “passos da análise e da interpretação de modo a propiciar o diálogo” (SPINK & LIMA, 1999, p. 102), já que permite ver o fluxo da conversação e as formações discursivas que se tornaram a base das análises propostas na pesquisa. Ou seja, os mapas dialógicos como possibilidade metodológica de sistematização permitem a visualização dos conteúdos discursivos sobre inclusão, o acompanhamento da construção dos critérios de interpretação e validade de suas categorias de análise, a

---

<sup>6</sup> O Núcleo de Práticas Discursivas, se reúne na Universidade Federal do Pará. Alinha-se a uma perspectiva teórica e metodológica crítica em Psicologia Social, particularmente, a desenvolvida pelo movimento denominado de construcionismo social. Privilegia as práticas discursivas como foco de interesse, em relação à construção, produção e veiculação de acontecimentos no cotidiano.

interanimação dialógica, a singularidade da produção de sentidos e as vozes que compõem o discurso sobre o tema tratado.

As narrativas surgiram no fluxo da dialogia presente nas rodas de conversas e ofereceram conteúdos discursivos importantes para a compreensão da produção de sentidos, constituíram-se em categorias interpretativas, não sendo tomadas a priori, mas no encontro entre os objetivos da pesquisa e nos discursos das professoras.

Os discursos das participantes foram preservados e explicitados em sua totalidade nos mapas dialógicos, Anexos C e D, e gravitaram entre uma categoria e outra, respeitando a seqüência do seu aparecimento, permitindo analisar apenas os temas prioritários aos objetivos da pesquisa, sem no entanto perder seu contexto de uso. Ainda que selecionados, “recortados” em linhas narrativas e associações de idéias, os mapas dialógicos permitiram a compreensão de sentidos. Portanto, utilizou-se uma técnica pertinente à perspectiva adotada neste estudo.

Em relação ao processo de análise e interpretação, os mapas dialógicos sistematizados em categorias permitiram a visualização dos conteúdos e a identificação dos posicionamentos. Spink e Lima (1999) fazem uma observação sobre o caráter da interpretação, entendem que a linguagem não corresponde fidedignamente à realidade. As autoras consideram que na pesquisa a “interpretação” deve ser compreendida como possibilidade de negociação entre os discursos variados. “Nessa perspectiva, o que sustenta a interpretação não é a existência de uma matriz disciplinar comum, mas a esperança de que a concordância possa acontecer, contanto que se mantenha a conversação” (Ibid., 1999, p. 101). Assim, as análises e interpretações constituem-se em possibilidades de dialogar, posicionar, negociar e selecionar, dando visibilidade aos sentidos construídos pelas pessoas que participaram da pesquisa, nesta, especificamente, as professoras. Também entram em



cena os sentidos construídos na interação do investigador, imbricado no trabalho com seus recortes e seleções destacados das narrativas das pessoas.

Os mapas dialógicos se constituíram por meio da construção de três categorias temáticas, presentes nos objetivos da pesquisa, a partir das narrativas apresentadas e em consonância com uma aproximação dos sentidos produzidos. As narrativas foram agrupadas em eixos temáticos, a partir da afinidade desses temas e pelas questões norteadoras do roteiro. As falas das entrevistadas foram transpostas respeitando a ordem original de quem falou. Cada categoria/ tema ocupa uma coluna, em uma tabela, e cada linha indica a mudança de personagem ou a mudança de núcleo temático em suas narrativas. Não houve, a priori, um número fixo de categorias, mas ao final do trabalho se definiu a quantidade pelos eixos temáticos estabelecidos. Essas categorias se constituíram apoio nas análises dos conteúdos discursivos, e procuraram dar visibilidade aos sentidos encontrados.

As categorias de análise definidas foram: **Inclusão/Exclusão** – como as professoras definiam a inclusão e atrelavam esta noção à exclusão; **Processo/História** – nesta categoria, agrupamos o percurso da implantação da inclusão evidenciada pelo percurso da história de alguns alunos e a construção do processo de implantação e mudanças no cenário das escolas a partir da inclusão; **Avaliação do Processo de Inclusão** – aqui foram categorizados seus julgamentos, insatisfações e avaliações sobre o que vivenciam. Uma quarta categorização foi delimitada como **Outros**, incluindo nela os temas que não foram relevantes para a análise, portanto não se constituíram alvos de interpretações.

#### **4.2.1 Inclusão-Exclusão**

Nesta categoria agruparam-se as noções de inclusão e exclusão como uma categoria única, por considerar que sua circulação se deu de forma atrelada. Aqui, as acepções sobre o processo de inclusão e exclusão se mostraram imbricadas e justificaram a sua junção. Foram também agrupadas as narrativas das professoras que se referiram a alguma conceituação sobre inclusão, ou quando em seus enunciados explicitavam noções de “anormalidade”, “deficiência” e “doença”. Nela também foram agrupados os sentidos que apontavam a forma como explicam a inclusão, suas versões e práticas pedagógicas sobre o que consideram incluir e excluir no cotidiano escolar. Na análise desta categoria, foi possível perceber as ressonâncias dos documentos de domínio público (leis e documentos oficiais) em suas narrativas sobre esses conteúdos do discurso oficial sobre o tema, explicitando contradições, incômodos e até desconhecimento.

#### **4.2.2 Processo/História**

Neste núcleo temático foram articuladas todas as narrativas que retrataram tanto a implantação da inclusão como uma modalidade educacional, como a vivência das mudanças que implicaram sua implantação, as dificuldades e o que julgaram como avanços decorrentes desse processo, destacado como “novo” no discurso oficial. A trajetória das “crianças portadoras de necessidades educacionais especiais” na escola também constituiu esta categoria, por servirem de exemplo de como o atendimento foi sendo modificado.

As narrativas das professoras identificadas nesta categoria foram atravessadas por aquilo que experienciam em sala de aula, por aquilo que compartilham com suas colegas, as idéias que circulam sobre a inclusão, os textos das leis e toda a historicidade que referencia esse tema. A negociação entre essas instâncias emergiu numa narrativa que se refere à sua temporalidade, atualizando aspectos dos três tempos situados por Menegon. (1999), que

considera que a pesquisa com conversas cotidianas, além de outros aspectos, articula a inter-relação estabelecida entre o **tempo curto** dos processos dialógicos e o contexto mais amplo, os conteúdos culturais – o **tempo longo** – onde circulam as idéias numa dada cultura, que inclui as linguagens sociais presentes no processo de socialização – o **tempo vivido**.

#### **4.2.3 Avaliação do Processo de Inclusão**

Nesta categoria, agruparam-se as narrativas que compõem uma avaliação do processo de implantação e vivência da inclusão escolar e seus desdobramentos. Vincularam não só situações do cotidiano escolar, mas se reportaram a outras situações que envolvem a inclusão de pessoas “portadoras de necessidades especiais”, por exemplo, no trabalho. De uma maneira geral, destacaram a crítica ao processo de implantação da inclusão, relacionando-o com as políticas públicas, num âmbito ainda de governo e governantes. Mas também teceram elogios aos ideais de solidariedade advindos dessa linha de ação.

#### **4.2.4 Outros**

Nos mapas dialógicos, ainda destacou-se uma quarta coluna, mas não se constituiu material de análise por não reunir conteúdos sobre os temas.. A categoria outros ilustra algumas situações das vivências cotidianas da escola, mas não estavam, necessariamente, vinculadas ao tema.

## **5 DANDO VISIBILIDADE ÀS PRÁTICAS DISCURSIVAS – AS ANÁLISES**

As narrativas das professoras investigadas foram “ouvidas” aqui a partir da perspectiva das práticas discursivas, dessa forma tratadas não como dados em si, mas como uma conversa que vai mais além que o momento da roda de conversa por atualizar várias vozes (a das professoras entrevistadas, do discurso educacional oficial, do discurso médico, da pesquisadora, da escola).

A partir dessa perspectiva, a análise buscou as falas dessas professoras e os variados sentidos produzidos por elas, buscando nas rupturas, contradições, distorções sobre a temática possibilidades novas de sentido e não a correspondência com os significados conhecidos. Os conteúdos foram divididos em quatro categorias já descritas. As categorizações estabelecidas estão imbricadas entre si, mas singularizam focos de atenção. Nos três núcleos temáticos, as narrativas das professoras se referiram paradoxalmente a conteúdos discursivos pertencentes à ordem das regularidades em discursos padronizados, instituídos, noções que se tornaram “verdades” compreendidas em seu tempo longo por darem visibilidade às permanências dos discursos no tempo e também às rupturas com esses discursos, contradições, críticas que constituem repertórios polissêmicos, reafirmando a dialogicidade de muitas vozes que se atualizam na interação (no caso nas Rodas de Conversa). Dessa interface entre os tempos e as vozes que se atualizam em enunciados é que se constituem os sentidos aqui colhidos.

### **5.1 Inclusão-Exclusão**

Essas duas noções, inclusão e exclusão, aparecem tanto no modelo educacional das escolas especiais quanto na modalidade do ensino de inclusão e continua aparecendo,

segundo as narrativas de todas as professoras entrevistadas. Atualmente, sob a regência do modelo oficial que é o da educação inclusiva ainda se exclui nas escolas que foram investigadas. Acredita-se que essa é uma realidade mais ampla que o universo investigado, pois muitas das contradições e críticas a manutenção da exclusão nas escolas decorrem das diretrizes legais apontadas nos documentos oficiais e suas manifestações na escola. Dessa forma, advém de dispositivos de poder, de discursos naturalizados que governam as relações na escola. Para Veiga-Neto (2004), a escola pode ser compreendida como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que nela circulam com os saberes que a informam e que nela se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não. Também destaca que ela funciona como uma máquina de governamentalização<sup>7</sup>.

Essa perspectiva de Veiga-Neto nos auxilia a compreender a escola como um lugar onde circula a “vontade de saber” e a “vontade de poder” como estratégias disciplinares e que, portanto, exercem um controle sobre discursos e práticas pedagógicas sobre a inclusão, atualizando-se nas narrativas das professoras como vozes que povoam seus enunciados.

No diálogo a seguir, as professoras conversavam sobre critérios de avaliação das crianças “portadoras de necessidades educacionais especiais”, para elas os critérios de aprovação para os ditos normais parecem claros, mas se questionavam quanto a aprovação da criança “incluída”, em que idade e classe foram apontados como critérios a serem considerados em vez do domínio de conteúdos, já que esses são para os ditos normais. Perguntavam-se sobre o que diz a lei, para elas a lei diz dos ditos normais. Dessa forma,

---

<sup>7</sup> Trata-se do conceito criado por Foucault (1979) explicitado como: 1- o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer (...) poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos essenciais os dispositivos de segurança. 2- a tendência que em todo o Ocidente conduziu (...) à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar governo, sobre todos os outros - soberania, disciplina, etc. - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. 3- o resultado do processo do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séc. XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 1979, p. 291-292).

explicitam não só a busca por uma regulamentação de “fora”, de uma lei que as governe, como também o desconhecimento da “nova lei”; se apóiam nas regulamentações dos planos de educação previstos para os ditos normais e não se fundamentam nas leis de inclusão, que prevêm adaptações e flexibilizações para conteúdos e avaliações de crianças “portadoras de necessidades educacionais especiais”.

Fátima: Não é, eu te disse, repito novamente; olha, saiu do C2, do C2 ele vai ter que fazer isso, porque a lei é assim, porque no papel está assim. Eu queria ter é capacitação pra conhecimentos de como buscar, como fazer com que essa criança avance com tranquilidade. Não avançar por avançar como a Aline já colocou, avançar porque está na idade, está na classe...

Dina: O que fala a lei, né? Os ditos normais, eles saem da 4ª, né? Quais são os pré-requisitos pra entrar na 5ª série? Dominar a leitura, a escrita, dominar as quatro operações. A gente sabe que o Pedro (aluno de inclusão) não domina, não é?

Pesquisadora: Mas isso é um critério pra quem? Pra todas as crianças?

Dina: Esse é um critério da escola, né. O básico é da escola, enquanto... enquanto...

Fátima: Nós ainda não temos um consenso nesse sentido. Agora fazemos tipo um parecer, né?

Joelma: O que ela está perguntando é nível de lei que faça impedir que essa criança avance.

Fátima: Não tem um respaldo legal.

Dina: Olha, aí esbarra na questão da implantação. Pra tudo você tem que ser orientado. Entendeste? Nós não temos esse conhecimento. Vou te ser sincera, eu não tenho, não sei se as colegas..

Joelma: ...que tem aprofundamento...

Dina: Não tem, em termo de lei, nesse sentido. Ah, ele não tem os requisitos pr'uma 5ª série, então eu vejo o Pedro, uma criança dócil, que precisa de atenção, lá vai ser mais disperso, o professor não se preocupa com isso, mas não quer dizer, porque eu preocupo com isso que eu tenha que reter essa criança aqui na escola, entendeste? Agora, conhecimento de lei, que me ampare, que ampare essa criança ainda, eu não tenho. Então isso, nós precisamos ter esse conhecimento, entendeu?

A ausência de critérios de avaliação pode ser advinda do modelo da Educação Especial, já que agrupava em uma mesma sala todas as crianças “especiais”, dispensando avaliações acadêmicas que visavam à escolaridade com conteúdos formais, aqueles

definidos pela Base Comum Nacional. No modelo da Educação Inclusiva, agregar as crianças “especiais” em classes regulares, onde estas serão submetidas aos mesmos estímulos que as outras crianças, pode possibilitar interpretações de que essa criança também deva ser avaliada da mesma forma, tal como a professora Dina destaca no diálogo acima, em que Pedro, aluno “incluído” de 4ª série, não domina os critérios de aprovação para a 5ª série. No entanto, mais que desconhecimento da lei de inclusão e suas possibilidades, essas professoras parecem nos informar sobre seus posicionamentos diante das diferenças e do modelo de níveis e classes a que as crianças, todas elas, são submetidas em nosso sistema educacional. Então, frente a um modelo fixo e rígido que gradua e escalona progressões de aprendizagens, como se respeitar interesses, desejos e singularidades? O tratamento educacional destinado às crianças “portadoras de necessidades educacionais especiais” decorre, portanto, dessa rigidez.

Retornando às diferenças entre os dois modelos, educação especial e educação inclusiva, para depois voltar ao tema da avaliação em outra categoria, analisou-se algumas contradições que colocam os dois modelos supostamente opostos em uma mesma matriz de poder. Com isso, não se negam diferenças entre as duas modalidades, mas inscrevem-se em mecanismos similares de controle que se assentam em discursos normalizadores.

Com a mudança proposta pela educação inclusiva, o termo integrar passou a ser interpretado como “se adaptar ao sistema”. Quando alguém é integrado, ele entra em um sistema educacional preestabelecido que não oferece flexibilizações; com relação ao termo incluir não, o sistema é que deve se adaptar ao “deficiente”, as metodologias e técnicas devem ser repensadas e modificadas para atender às necessidades específicas de cada um. Apesar de ambas serem noções de inserção, são utilizadas de maneira distinta para definir

territórios paradigmáticos diferentes. As análises confirmam a posição de Mazzotta (2001), quando destaca que a mudança nos termos não tem sido acompanhada de alterações em seus sentidos.

A simples mudança de termos, na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, não tem sido acompanhada de qualquer alteração de significado. Exemplo disso são os termos: "excepcional", "aluno com problemas de conduta", "aluno superdotado", que foram substituídos, respectivamente, por "portador de necessidades especiais", "aluno com condutas típicas" e "aluno com altas habilidades" (MAZZOTTA, 2001, p. 199)

A seguinte fala pode ilustrar essa posição, esta professora destaca o fato de que a mudança de nomenclatura não significa a mudança na forma de lidar com esse aluno, já que destaca que incluir para ela implicaria em uma mudança em toda a escola, não significa estar com o aluno em sala, mas mudar a postura do porteiro à direção.

Rosa: E também incluir não é só o aluno estar na sala de aula, e sim que haja uma mudança em toda a escola, todo corpo técnico, de apoio, direção, professor, todos. Não é só mudar no nome. Tem que mudar desde o porteiro até a direção da escola. Porque isso que é incluir! Isso que é inclusão. É todos estarem aprendendo e contribuindo para o desenvolvimento daquele aluno que está ali; porque muitas vezes aquele aluno, ele fica à parte.

O que se pode denominar como diferença entre estes dois termos, integrar e incluir, está apontada na literatura (MANTOAN, 1993; WERNECK, 1997; MAZZOTTA, 2001) como um divisor de paradigmas, pois, ao integrar o aluno, ele era recebido na escola, mas em salas separadas, assim não possibilitava o convívio com os demais, ditos “normais”, o incluir assinala a permanência da criança na sala de aula regular e em todas as situações escolares, indistintamente, respeitando as diferenças e necessidades individuais.

No entanto, essa aceção parece inconsistente no que se refere como sendo modelos paradigmáticos diferentes, já que Mazzotta (2001) ressalta que a mudança tem



acontecido apenas no discurso oficial e não nas práticas pedagógicas. Atualmente, as crianças “portadoras de necessidades educacionais especiais” são excluídas, mesmo convivendo na mesma sala.

Também os textos das leis apresentam-se contraditórios, apesar desta discussão a respeito dos termos “integração” e “inclusão” definindo-os como sendo de paradigmas diferentes, a nomenclatura integrar ainda aparece no Plano Nacional de Educação - 2000, na Constituição Federal de 1988, nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação e em outros documentos como se fosse correspondente, ou mesmo sinônimo, do termo incluir. E, ainda, utilizar os termos preferencialmente e sempre que possível no PNE abre exceções para que o ensino possa ser realizado, por exemplo, em escolas especializadas, o que também contradiz a perspectiva da inclusão, definida em documentos oficiais e na Declaração de Salamanca.

No Plano Nacional de Educação – 2000, encontramos o seguinte texto introdutório em que os termos contraditórios são sublinhados por nós.

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares".

O texto acima, além de retratar a incoerência com as diretrizes inclusivas, que prevêm acesso incondicional para todas as pessoas, inclusive aquelas com “limitações severas”, legitima a “incapacidade” instituindo um lugar “especializado” para tratá-la.

As perspectivas teóricas que separam os dois modelos de atendimento à criança “deficiente” como sendo paradigmaticamente distintos não parece alimentar os documentos oficiais, muitas são as contradições cometidas por misturarem em seus textos terminologias definidas para separar a educação inclusiva da educação especial. Essas contradições

atravessam o discurso oficial sobre o atendimento das crianças “portadoras de necessidades educacionais especiais” e são atualizadas nas narrativas das professoras.

Na Declaração de Salamanca, um dos principais documentos internacionais defensores da educação inclusiva, encontra-se o seguinte texto, com os termos contraditórios sublinhados neste trabalho.

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

Quais seriam as fortes razões para agir de outra forma? Quem avalia e define que uma razão é forte o suficiente para não matricular uma criança “especial” em uma escola? Dessa forma, precedentes e exceções, além de fragilizar as linhas de ação inclusivas, abrem possibilidades para legitimar a exclusão.

As contradições percebidas nas narrativas das professoras investigadas indicam poucas mudanças de postura à partir da lei de inclusão, são assinaladas em seus discursos, em suas concepções teóricas, mas não parecem orientar sua prática pedagógica. Dessa forma, essas mudanças não se configuram como rupturas, são eufemismos escondendo, ou tentando esconder a mesma ordenação, entendendo o esconder aqui como naturalizações em suas práticas e não como dissimulações voluntárias. Os documentos e leis servem ao controle e regulação dessa normalização, constituem-se em estratégias de poder utilizadas pelos discursos pedagógicos na produção de políticas de inclusão e, são atualizados em suas práticas discursivas, como por exemplo, na forma de selecionar e eleger critérios de avaliação.

As professoras reconhecem a inclusão como uma lei, “imposta”, que regula e determina o acesso dessas crianças à escola regular. A lei, como norma, é tão aprisionadora,

que mesmo quando questionada e criticada, constitui um mecanismo eficaz, produtor de poderes que por meio dela governam as relações. Isso acontece quando percebemos que mesmo seus novos sentidos se baseiam ainda na normalização.

Passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos. (FOUCAULT, 2001, p. 60)

Foucault (2001) discute a norma em sua positividade. Para ele, esta se constitui em duas direções: uma de qualificação e outra de correção. Dessa maneira, em vez de excluir, negar, ela determina o funcionamento da normalização. Assim parece se mover a lei da inclusão, que normaliza a exclusão pela inclusão das pessoas “portadoras de necessidades educacionais especiais” nas escolas, define acolher, aceitar, proporcionar espaço incondicional nas escolas para todos, combatendo toda forma de discriminação naturalizando o lugar do “deficiente”.

O diálogo abaixo ilustra o posicionamento quanto à lei.

Elza: Mas só que essa inclusão não veio assim, não sei nem se é democrática, como a gente diz.

Rosa: é, porque foi imposto, né?

Elza: É, foi imposto, claro. Agora se eles dessem o devido apoio seria outra coisa.

Embora, o incômodo à imposição suscite críticas, elas se referem à falta de apoio para realizar a proposta da inclusão, a falta de “democracia”, pois a lei não foi criada com a participação delas, mas não constitui uma crítica à lei em si, mas à forma como deve ou pode se realizar na escola. Destacam, nesse aspecto, que a implantação e vivência da inclusão se constituem como dificuldades, se tornando um processo “difícil”. O termo

“difícil” foi citado muitas vezes e a maior dificuldade pareceu se referir à inclusão dessas crianças em sala de aula, as avaliações, o processo ensino-aprendizagem.

Para algumas professoras pareceu um esforço grande conciliar a aprendizagem das competências básicas que a escola preconiza e a aprendizagem que essas crianças conseguem em sala de aula. Veiga-Neto (2001a) analisa essa dificuldade considerando ser um problema relacionado à normalização do “anormal”.

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais, etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade (VEIGA-NETO, 2001a, p. 110).

A análise de Veiga-Neto é inclusiva na perspectiva mais próxima do que ela poderia significar. Ao desnaturalizar a dicotomia “normal x anormal” eliminar-se-ia a exclusão pela diferença, pois se poderia desenvolver um projeto educacional em que as diferenças individuais fossem respeitadas e na escola se priorizasse ensinar a descobrir o mundo. Dessa forma, o currículo e os programas não precisariam ser ensinados em classe, já que eles estão nos livros, o que precisaria seria ensinar que os alunos os descobrissem. Essa perspectiva constitui o Projeto Educacional da Escola da Ponte<sup>8</sup> em Portugal, a qual define em suas propostas que

---

<sup>8</sup> A Escola surgiu do desejo de se fazer uma escola que respeitasse as diferenças individuais e tratasse os alunos com [amor](#). Os alunos formam grupos heterogêneos, não estando classificados por turmas nem por anos de escolaridade; não há lugares fixos nem salas de aula e a escola encontra-se numa área aberta. Não há um professor encarregado de um grupo. Em vez disso, todos os alunos trabalham com todos os professores. Essas informações constam do site da Escola da Ponte: <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/>.

educar é mais do que preparar alunos para fazer exames, mais do que fazer decorar a tabuada, mais do que saber papaguear ou aplicar fórmulas matemáticas. É ajudar as crianças a entender o mundo, a realizarem-se como pessoas, muito para além do tempo da escolarização (Projeto Educacional da Escola da Ponte).

Dentre as críticas ao processo da inclusão escolar apontadas em algumas narrativas, destaca-se o aparecimento do preconceito e discriminação entre professores e outros profissionais da escola. As professoras, de maneira geral, ressaltaram que ainda hoje professores, em suas salas de aula, não aceitam e discriminam esses alunos. O diálogo abaixo ilustra essa compreensão:

Elza: Eu acho que tem mais é reação por parte do professor, por que sabe como é né? Sempre a gente tem professor novo, que sai um vem outro, e tem professor que não aceita, que ele não se sente preparado, ele não tem tempo, ele não vai em busca. Ele não quer mudar a sua metodologia. Ele quer o aluno pronto.

Dina: Aparentemente, os profissionais pelo lado humano, que nós temos, a gente realmente quer colocar essa inclusão de fato. Mas parando pra pensar, se to... se tu vê a própria constituição aí, dá todos os nossos direitos, que direitos são respeitados, né?... Em todos os sentidos, em todos os sentidos discrimina. Até mesmo entre os professores discrimina.

Aline: ...Durante anos, nós discriminamos essa própria criança. Era o “doidinho”, e era a criança que era surda, entendeu?

O termo “doidinho” tem seu sentido atrelado à noção de “deficiência”, e as pessoas “deficientes” podem ser comparadas com o “louco” definido por Foucault (1997), por pertencerem à mesma categoria de excluídos. Historicamente, “loucos” ou “portadores de necessidades educacionais especiais” foram, ambos, aprisionados, enclausurados como “marginais” e “excluídos”. A extinção das escolas especializadas também pode ser relacionada com a extinção dos manicômios. Esta analogia reflete que os seus efeitos são correlatos, provocaram a inclusão social do “diferente”, mas não eliminaram a discriminação e a exclusão. As professoras atualizaram essa relação, comparando o lugar de

exclusão ocupado pelas crianças “deficientes” com a prisão do Carandiru, explicitando a exclusão como um processo histórico e cultural.

Bruna: [as crianças “especiais”] estavam presos no Carandiru

Silvia: [as crianças “especiais”] eram mantidos em algum lugar, né? Também os próprios pais tinham seus filhos e escondiam, não era? Não aceitam, né.

As crianças “deficientes”, no modelo de classes especiais, estavam “presas” ou “escondidas”, enclausuradas em lugar de exílio. Eram vistas apenas como “doentes”, “retardadas” e hoje, apesar de estarem no “convívio social”, são “aprimoradas” pelo discurso, categorizadas como “deficientes” continuam sendo discriminadas. Há uma naturalização da “anormalidade”, já que este lugar é conservado pelo seu “suposto” oposto: a “normalidade”. Assim, a inclusão e a exclusão, que são apontadas como noções antagônicas pelo discurso oficial, se fundem nas mesmas práticas, pois conservam um olhar fixo e determinista a respeito da pessoa. No artigo 5º da Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 consideram-se educandos com “necessidades educacionais especiais” os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Este enquadre atrela todo o discurso pedagógico e inclusivo, normalizando as pessoas, possibilitando o controle nas relações e exercendo poder sobre elas. Assim, discurso médico, pedagógico, relações cotidianas entrelaçam-se em nossas práticas

discursivas e constituem sentidos acerca da inclusão e efeitos de como lidar com as crianças “portadoras de necessidades especiais”.

É inevitável atrelar as noções de inclusão/exclusão diante de “dois” modelos que não sugerem rupturas quanto às concepções de ser humano. A criança “portadora de necessidades educacionais especiais” é localizada como “anormal” nas duas escolas, é definida a partir da sua “deficiência” e para essa direção apontam as políticas inclusivas. Decorre, dessa forma, que o lugar do “excluído” está legitimado, naturalizado, como se pode perceber no enunciado abaixo que atualiza fragmentos dos repertórios relacionados com esses modelos:

Silvia: Isso é uma doença, é uma característica da doença dele, né? Tem a Marta que logo no início a mãe matriculou como uma menina normal. Só que aí em maio ela começou a agredir os alunos na sala de aula, bater. Aí nós chamamos a mãe e a mãe foi dizer que ela tomava remédio controlado, quer dizer, um erro da mãe. Matriculou.

Além de caracterizar como uma doença, a professora Silvia ainda considera errado, por parte da mãe, ter matriculado sem ter dito à escola que sua filha era “portadora de necessidades educacionais especiais”. Parece que ter um diagnóstico que defina a criança como aluna de inclusão cria um espaço aceitável para suas diferenças, pois o posicionamento acerca de uma criança “normal” que bate ou tem comportamentos apontados como agressivos é diferente da criança “autorizada” a tê-lo por conta de sua “deficiência”. Nesse aspecto, o que se considera é a origem da diferença e não as possibilidades de intervenção a partir das demandas individuais. Para Skliar (2001), a dicotomia entre incluir e excluir é aparente, está no lugar, melhor ou pior, destinado aos “deficientes” nos sistemas de ensino, mas em ambas as posturas educacionais a localização designada para o “deficiente” parece significar Babel, que para este autor é o exílio, o mito

da perda de algo que talvez nunca tenham tido. Com as leis de inclusão, essas crianças ainda não são tratadas a partir de suas singularidades, respeitadas em suas diferenças, estão à espera da desnaturalização da “normalidade/anormalidade”.

Ainda nesta categoria uma outra versão surgiu nas narrativas das professoras, explicando o sentido de incluir. Para a maioria delas, significa acolher, socializar. As narrativas das quatro professoras, abaixo descritas, explicitam essa produção.

Fátima: Eu acho que incluir é acolher. No momento que eu vejo essas crianças, eu também me vejo, eu, Fátima, eu mulher, eu mãe, eu avó, entende?

Aline: Eu digo: “mãe, o que eu vou poder fazer com o Pedro [aluno “incluído”], é socializar”.

Dina: Então os avanços que a gente observa são em relação à socialização, se ele interage, se ele participa das brincadeiras na hora de recreação. Entendeu? É nesse sentido. Em termos de aprendizagem, é complicado.

Assim, acabam por estabelecer um outro objetivo para essas crianças na escola substituindo a meta de escolarizar. Foi muito freqüente nas suas narrativas a inclusão ter o sentido de socializar e combater a discriminação, relevando a aprendizagem de conteúdos. A professora Aline, em sua narrativa, confirma essa compreensão:

Aline: E, como eu digo pra ela [a mãe], o que ele vier a aprender dos conhecimentos ditos científicos, por exemplo, como se diz, a noção de espaço, coordenação, isso já vai ser um ganho. Porque a minha preocupação era incluir ele com essas crianças, socializar.

A inclusão dessas crianças passa a se referir, prioritariamente, à socialização, ao acolhimento e a não exclusão. Não que esse não seja um dos focos da educação inclusiva, mas não é seu objetivo principal. Mas, para a maioria delas, parece ser a única possibilidade diante da dificuldade de assegurar competências acadêmicas. Em suas práticas discursivas, a inclusão passa a ser uma prática de combate à discriminação. Esse posicionamento parece se inscrever em um discurso de reparação, que busca expiar uma dívida histórica pelos danos causados pela exclusão social. Então socializar se torna não só objetivo educacional,



mas um mérito, pois promove uma postura acolhedora e repara os malefícios da segregação histórica. Nas narrativas abaixo, percebe-se esse sentido.

Fátima: O que a gente observa nele é essa grande evolução no aspecto de interação, de socialização. Em termos de aprendizagem, né, Aline, pouquíssimo, pouquíssimas coisas.

Elza: Pra que eles [os alunos] não sejam discriminados. Porque o que nós vemos de positivo na inclusão, uma vez nós estávamos discutindo no geral mesmo, foi a solidariedade dos colegas.

O sentido de que incluir favorece a socialização, entendida pelas professoras como interação, respeito e solidariedade é apontado como uma forma encontrada para a implantação do modelo inclusivo. Parece ser uma maneira que encontram para receber os alunos e permanecerem com eles em suas salas de aula. Estas narrativas expressam uma noção de inclusão não como modalidade educacional que priorize a aprendizagem de conteúdos programáticos, mas como socializadora.

Esse posicionamento sugere que as professoras sentem a necessidade de justificar ou encontrar um objetivo para seu trabalho com essas crianças, elegendo a socialização como foco de suas atenções. Poder possibilitar a participação em festas, eventos, qualquer tipo de atividade pedagógica sem maiores exigências de conteúdos, passa a ser uma meta a ser alcançada pelas professoras dessas crianças “deficientes”. Esse tipo de sentido produzido explicita a positividade da normalização, exclui e discrimina por se fundamentar nas separações dos níveis que cursam, dos conteúdos de suas séries, dos programas descentrados de suas necessidades.

A noção de que a escola é lugar de estudar e aprender conteúdos se atualiza nas narrativas de algumas professoras que explicitaram incômodos em não promover conhecimentos e aprendizagens formais, como a narrativa abaixo. Assim, assinalam que apesar de estarem fazendo da inclusão um espaço de socialização, consideram que a inclusão, tal como está proposta nas leis, ainda não acontece, que precisam de capacitação

para que seus alunos “especiais” consigam aprender alguma coisa que a escola reconheça como sendo aprendizagem.

Aline: Por que, o que é inclusão? É incluir só ele na sociedade? Fazer com que a sociedade o aceite, pra que ele venha para a escola? Ou ele tem que ter um pouco de conhecimento? Eu acho que ele tem que ter [conhecimento].

Essa posição explicita o lugar da escola como agenciadora de dispositivos de controle. Em conformidade com a posição do discurso oficial pode ser compreendida também como desconhecimento das possibilidades previstas nos documentos que se referem às adequações curriculares e perspectivas de promoção de escolaridade em inclusão. No Parecer nº 17/2001 do CNE/CEB (Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação), que diz respeito à organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta “necessidades educacionais especiais”, o currículo a ser desenvolvido com as crianças “portadoras de necessidades educacionais especiais” é o mesmo das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, mas abre exceções para essas crianças. Destacando que, em casos singulares, em que o educando, com “graves comprometimentos”, não puder beneficiar-se do currículo da base nacional comum, este deverá ser beneficiado por um “currículo funcional” para atender às necessidades práticas da vida. Assim, o currículo pode ser adaptado para cada aluno. E isso vale tanto para o currículo como para a avaliação. O conteúdo deste parecer não foi explicitado nas narrativas das professoras, nem fundamentou as práticas cotidianas delas. Talvez, a flexibilidade de conteúdos apontada neste documento, a adequação curricular individual, prescindindo do sistema convencional e de suas avaliações classificatórias sejam estratégias desconhecidas por elas.

Uma preocupação em não atestar como escolaridade ou aprendizagem aquilo que as crianças “deficientes” vivenciam na escola foi citado na narrativa de uma professora.

Notou-se em seu discurso sobre os resultados das avaliações das crianças “incluídas” que, mesmo quando as provas são diferenciadas e correspondentes ao que as crianças conseguem realizar, não refletem sucesso acadêmico, são avaliadas com notas suficientemente baixas para reprová-las, já que os conhecimentos trabalhados em sala de aula não foram aprendidos por essas crianças.

Silvia: E até porque eu não posso colocar notas boas porque senão no final do ano ele vai ter que ser aprovado! Então ainda tem que ficar retido ali.

Essa crença pressupõe que se as crianças nada aprendem não podem transitar entre as séries. Ficam ano a ano no mesmo nível, perdem a referência de grupo, vivenciam grupos que chegam com demandas maturacionais similares ao do grupo anterior, tendo que iniciar novos vínculos, ficando privadas de experiências grupais de crescimento. Mais do que desacreditar que a escola possa desenvolver competências e habilidades necessárias para seu desenvolvimento tanto maturacional como acadêmico, as professoras dizem que essas crianças “aprendem muito mais na vida”. A escola não é a vida, ou é a vida enclausurada, como afirma a seguinte professora:

Bruna: É, porque ele está aprovado no aprendizado lá fora, ele está, entendeu? Eu o conheço, eu sei quem é ele. Ele mora perto da minha casa. Eu acho que para o amadurecer dele, ele está bem. Está bem mesmo. Agora quer dizer, esse aprendizado, dentro de uma escola, talvez.

Nesse sentido, parece que a escola está dissociada daquilo que o aluno precisa para desenvolver-se, não favorece aprendizagens úteis para sua vida e rotina, como se a vida cotidiana estivesse apenas fora dos muros da escola, não havendo contextualização com o dia-a-dia. E mais ainda, na vida, muitas vezes esse aluno vai bem, dá conta de demonstrar aprendizagens e autonomia, mas na escola não.

A escola passa a ser um lugar em que não se aprende, em vez de formar, formata, ou, mais precisamente, (de)forma ao instituir a incompetência baseada em medidas naturalizadas como “normais”. Para Veiga-Neto (2001b), a escolarização é um mecanismo de ordenamento, se baseia na dicotomia “normal-anormal” para continuar excluindo.

De modo mais específico, quero fazer algumas reflexões de fundo sobre o caráter ambíguo que tais políticas podem assumir, particularmente quando se trata de decidir se *os anormais* - divididos nas, cada vez mais numerosas, categorias que a Modernidade tem, incansável e incessantemente, inventado: os síndromicos, deficientes e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os poucos inteligentes, os estranhos, os “outros”, o refugio enfim – podem, ou mesmo devem, ser misturados, nas escolas, com os *normais* – cada vez mais parecidos com nós mesmos e, bem por isso, cada vez mais especiais, melhores, mais raros (VEIGA-NETO, 2001b p. 23).

No entanto, tais políticas se apresentam como a “solução” do problema, são a positividade da norma, decidem como os “anormais” devem ser misturados com os ditos normais, o que podem, ou devem aprender. Nesse sentido, a escolarização, os programas e propostas educacionais são organizados em instâncias governamentais. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em sua Resolução CNE/CEB Nº 2/01, instituiu diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e destaca em seu artigo 3º a proposta de educação especial. Para ela,

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Nos textos oficiais sobre a educação de alunos “portadores de necessidades especiais”, destaca-se que incluir é promover serviços educacionais que assegurem aos educandos o desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, a compreensão de que essa é uma expectativa do ensino inclusivo e a constatação de que não se tem correspondido a essa proposta fazem com que as professoras denunciem e critiquem a inclusão, já que, para elas, o ensino inclusivo não acontece ou é ineficaz. A inclusão escolar como uma modalidade acadêmica, que busca avanços escolares e a apropriação de conhecimentos não se realiza. Para elas, na sala de aula, se não inclui, inclui excluindo. Suas narrativas apontam para uma mudança lenta e em processo, porque julgam que “não há mudança” do ponto de vista da escolaridade.

Elza: Eu acho que tem mais é reação por parte do professor. Tem professor que não aceita, que ele não se sente preparado, ele não tem tempo, ele não vai em busca.

Rosa: A escola não exclui mais do jeito que excluía, mas ainda exclui. Existe mais exclusão do que inclusão.

Joelma: Eu ainda vejo distante. Ainda precisa ser feito muito trabalho pra que a escola realmente aceite esses alunos, estes seres humanos, como cidadãos. Como parte de uma sociedade. Ou como cidadão.

As professoras parecem ainda ter a compreensão de que se essas crianças permanecem quatro horas diárias submetidas a um trabalho que “não desenvolve suas aprendizagens”, que socializa, mas “não instrui”, são excluídas do processo acadêmico. As professoras, em sua maioria, vinculam o sentido de incluir com a noção de excluir, uma vez que em suas práticas discursivas aparecem estas noções imbricadas, pois, apesar de apontarem a escola como um lugar que inclui, concluem como sendo um espaço que ao incluir, exclui.

## 5.2 Processo-Percurso

O sentido produzido pelas professoras de que a escola mais exclui do que inclui se constitui não só a partir do que vivenciam atualmente em seu cotidiano, suas experiências, mas também pelos significados que foram historicamente construídos no percurso da educação especial, explicitados em narrativas atreladas às suas nomenclaturas e no cenário de classes “especiais”, que faziam da escola um lugar de exclusão, não só por suas práticas pedagógicas, mas também pela postura discriminadora das pessoas que transitavam nela.

O diálogo de duas professoras situa o início da implantação da inclusão assinalando um curso de capacitação como início do processo em sua escola. A inclusão escolar tem a proposta de substituir e modificar o atendimento educacional destinado aos alunos “portadores de necessidades educacionais especiais” que vinha sendo realizado desde meados do século XX na modalidade educação especial. A professora que fez referência à inclusão como uma mudança afirma que algo mudou. Destaca que no modelo antigo trabalhava-se em salas separadas, sem lembrar neste momento os termos que se referiam a esse modelo. No entanto, apesar de inicialmente não lembrar do termo “antigo” utilizado (depois, no desenrolar da conversa lembra o termo: integrados como sendo substituído por incluídos), se refere às salas do ensino regular como salas “normais”.

Rosa: Primeiro era a sala especial, não é? Tinha a sala especial, na qual a prof<sup>a</sup> Alda Brasil sempre trabalhou. Aí veio a proposta, toda a mudança da inclusão. Foi quando começou os alunos saírem da sala especial para irem para uma sala normal, antigamente era, não era nem inclusão, era...eu esqueci agora...

Silvia: Têm 4 anos já. Inclusive, quando começou, nós fomos convidadas a participar do curso. Conhecer pra Acolher”. Era assim, por etapas. Mas foi o ano todinho. Aí um dia de cada mês a gente saía de sala de aula e comparecia... Tivemos a oportunidade de ver, assim, um pouquinho de cada deficiência. Claro que um dia não dá pra tudo. Mas só que teve alguns professores que começaram, pararam no meio do caminho e poucos foram até o final. Quer dizer que eu sou ainda da primeira turma, já. Quer dizer que já tem 4 anos, que eu fiz esse curso. Aí esse ano começou de novo outra turma, sabe? E desde daí começou haver as inclusões.

A mudança das classes especiais para as salas regulares no atendimento das crianças “deficientes” foi indicada como o início do processo de implantação da inclusão. Também destacam que a extinção de algumas escolas especiais em Belém e o conseqüente crescimento da demanda na escola regular foi decorrente da lei da inclusão. Situam esta mudança como recente, pouco mais de quatro anos, e ainda em fase de implantação. O Plano Nacional de Educação, promulgado em 2001, previu uma década para que as escolas se adaptassem à nova modalidade educacional inclusiva. Elaborou planos decenais para variados tipos de adaptações, desde o espaço físico dos prédios para a acessibilidade até as adaptações e flexibilizações pedagógicas.

Os prazos e o tempo para cada uma de suas vinte e sete metas variam entre dois e dez anos, a maioria não superiores há cinco anos. Em 2007, por exemplo, todas as escolas já deveriam ter adaptado seus prédios segundo os padrões de acessibilidade, pois esta era uma meta para ser generalizada em cinco anos. Essa mudança foi apontada, no diálogo abaixo, como a única adaptação realizada, e ainda assim de forma deficitária, já que outras adaptações, no próprio prédio são previstas.

Fátima: Infelizmente, eu vejo assim, que visualmente falando, o único, o único passinho que eles deram foi na questão de adaptação da escola. A nossa escola já tem a rampa.

Aline: E nem é toda...

Fátima: Não, ela tem a rampa, mas não tinha essa rampinha aqui da entrada. Quisera!. Aí quando nós recebemos a Cláudia, que é portadora, colocaram. No banheiro, refizeram o banheiro, colocaram a barra, adaptaram a barra, que dá pra entrar uma cadeira de rodas, por sinal até tiraram a porta, a porta ficou maior pra poder entrar o aluno cadeirante, né? Mas a gente não quer só isso, a gente sabe que isso é importante, mas...

Uma outra professora assinala que as adaptações físicas ainda não foram cumpridas como era previsto.

Elza: E a gente vê que os espaços físicos das escolas ainda não estão preparados para receber.

A extinção de escolas especializadas, citada em uma das rodas de conversa, fez com que os alunos “portadores de necessidades educacionais especiais” migrassem para as escolas regulares, sem que levassem consigo os profissionais especialistas. Isso pareceu gerar um certo desconforto e um sentimento de incompetência nas professoras, evidenciado na maioria das narrativas, já que destacaram a falta de capacitação dos professores para atender a esta demanda. Um grupo de professores citou a necessidade do ensino de Libras, habilidade apontada como não fazendo parte do currículo de formação profissional do professor, mas importante para a inclusão de alunos com “deficiência” auditiva. Apesar de apontarem, nesse grupo específico, que já realizaram um curso complementar, o ensino de Libras não faz parte do programa curricular, utilizam às sextas-feiras em sua sala, quando não tem muita matéria para dar.

Aline: Agora você imagina um professor, que, ele primeiramente, não foi preparado. Nós não queremos as coisas prontas e acabadas. Porque quando nós passamos pela universidade, nós passamos pra trabalhar com os ditos normais. Nós não tivemos, pelo menos na minha formação, eu não tive nenhuma aula, como deveria ser o procedimento, porque a prática do dia-a-dia, que vai dar todo esse embasamento.

Rosa: Eu trabalho 4ª série aqui, eu tenho três alunos com deficiência auditiva. Eu incluí no meu horário em dia de sexta-feira o ensino de libras pra todos os alunos porque eles adoram. Porque eles aprendem a comunicar muito bem com eles. Então toda a sexta-feira, quando não tenho muita matéria pra dar.

Kely: Olha, aí esbarra na questão, da implantação. Pra tudo você tem que ser orientado. Entendeste? Nós não temos esse conhecimento. Vou te ser sincera, eu não tenho, não sei se as colegas.

Esse “despreparo” apontado, pela maioria das professoras, pareceu justificar uma imobilidade e as dificuldades de trabalhar em sala de aula com as diferenças, como se só os “especiais” tivessem necessidades individuais, que singularizam uma atenção. Para os ditos “normais” pode-se planejar tudo igual, parece que ainda, em relação ao sistema educacional, não são consideradas as diferenças individuais. A “falta de capacitação” ou o



“pouco preparo” também concorreram para o que elas apontaram como um insucesso, ou uma inclusão de “faz de conta”.

Quanto ao processo de implantação da inclusão, as professoras têm várias críticas. Dentre elas, o fato de que as leis que regulamentam a educação inclusiva foram impostas. Assim, parece que as professoras não se reconhecem no discurso pedagógico, ora subvertem-no e constituem em seu cotidiano práticas discursivas sintonizadas com o que vivenciam, ora procuram incorporá-lo como regra a ser seguida, constituindo um emaranhado de contradições. Nessas contradições, compreende-se que os discursos oscilam entre criticar a inclusão por ser uma imposição ou utilizá-la para justificar atitudes e ações acerca da condução do processo, principalmente no que se refere à forma de tratar em sala de aula o processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, quando questionadas sobre como conduzem em sala de aula as avaliações e a aprendizagem de conteúdos programáticos dos alunos “incluídos”, a professora Rosa argumentou da seguinte forma: “Nós damos normal. É inclusão não é? Então é normal, é igual pra todos, entendeu?”. Parece que o princípio de “igualdade para todos” foi utilizado para justificar que em sala de aula não tem sido promovido atividades diferenciadas, lúdicas ou que atendam às necessidades individuais dos alunos. Seus enunciados se apóiam em repertórios naturalizados pelo discurso da “educação inclusiva oficial”, buscando em versões já conhecidas explicações e justificativas para aquilo que percebem ser contraditório ou problemático em suas práticas. Mas, se contradizem quando constatam que não podem fazer uma avaliação “igual para todos”, pois consideram uma inadequação dar o mesmo tratamento para todos, desconsiderando suas diferenças. A

seguinte narrativa expressa essa argumentação: “Eu não posso dar uma prova igual a que eu dou pros outros alunos que já sabem ler e escrever, que eu acho até um crime” (Silvia).

Mas se é “crime” avaliar da mesma forma, cobrar e exigir retornos acadêmicos no mesmo patamar que as crianças ditas “normais”, “crime” também deveria ser avaliar diferente e classificar com a referência dos ditos “normais”, pois o critério de avaliação desses alunos está baseado em uma noção de “normalidade”. O tema da avaliação foi destacado na categoria Inclusão-Exclusão evidenciando o aspecto da normalização, aqui, no entanto, a ênfase está no percurso que as crianças fazem ou, melhor dizendo, não fazem, em decorrência de uma avaliação que aprisiona. Geralmente os alunos “deficientes” são reprovados e permanecem em uma mesma série por muitos anos, o que as professoras justificam dizendo que os avaliam pela competência acadêmica definida pelo sistema educacional do ensino regular. As narrativas a esse respeito apontam para um problema importante: os critérios de aprovação e reprovação de alunos “incluídos” no sistema educacional. Vejamos algumas explicações das professoras:

Silvia: E até porque eu não posso colocar notas boas porque senão no final do ano ele vai ter que ser aprovado... vão ficando retidos. É! Nesse sentido, entendeu? É o sistema.

A dificuldade não está centrada apenas na aprovação ou reprovação dos alunos “portadores de necessidades educacionais especiais”, o que constitui um complicador a mais é a crença das professoras a respeito do que esses alunos são capazes de aprender. Parece que não acreditam que os alunos “portadores de necessidades educacionais especiais” possam ser beneficiados por “conteúdos formais”, ou que estes não os ajudem a viver melhor. Essa noção está atrelada a concepções de que as necessidades especiais são

“doenças”, que agregam “limitações” que não permitem ao aluno “incluído” aprender nada. As professoras não conseguem criar estratégias diferenciadas para cada aluno singularmente. Fundamenta-se a avaliação em parâmetros e expectativas de aprendizagem correspondentes a dos ditos “normais”, ou ainda, as crianças crescem tanto que, ao se tornarem jovens e adultos, não “cabem” mais nas carteiras escolares.

Percebe-se que os sentidos que circulam entre as professoras atualizam fragmentos de um paradigma que justificava, no saber médico, a dicotomia normal/patológico, saúde/doença, são noções fixas sobre a pessoa “portadora de necessidades educacionais especiais” e sobre a “deficiência”, são veiculadas em práticas discursivas que atravessam os tempos e se atualizam em narrativas que constroem a pessoa “portadora de necessidades especiais” como incapaz. A pessoa “deficiente” é “reprovada”, não são consideradas suas potencialidades e nem atendidas, conforme os documentos oficiais, as suas “necessidades educacionais especiais”.

Um exemplo sobre o percurso trilhado por uma pessoa “especial” na escola e que repetiu consecutivamente uma mesma série foi citado pela professora Rosa. Ela relatou o caso de uma moça de trinta e poucos anos que freqüentou por muitos anos a escola e não saiu da 4ª série. Sua professora disse que era excelente pintora, pintava guardanapos, conversava sobre a vida cotidiana, interagia bem, mas não conseguiu dominar os pré-requisitos da educação básica. Em narrativas já analisadas, a aprendizagem da leitura, escrita e o domínio das operações fundamentais ainda são as metas e objetivos terminais do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries. A criança “deficiente” não é avaliada pelos seus próprios ganhos e avanços, ou pelo menos eles não servem de critérios para que ele possa transitar, como preconiza os objetivos das escolas, pelas séries em uma progressão. Dessa

forma, as professoras não conseguem vislumbrar um programa específico que ao longo do tempo permita que eles saiam da escola e se engajem em outras atividades. As professoras, de um modo geral, não têm expectativas de que essas pessoas saiam ou concluam o ensino fundamental.

Um outro aspecto interessante parece estar relacionado com os motivos que mantém uma pessoa, como a moça citada acima, “aprisionada” em uma série por muitos anos. Outras formas de aprendizagem, ofícios e formação profissionalizante não são valorizadas. As pessoas, sejam elas consideradas “normais” ou não, não escolhem o tipo de escola e o que elas ensinam. Escolas de artes, marcenaria, mecânica, vime, fotografia e esportes são exemplos de possibilidades de formação, mas em nossa sociedade não se constituem alternativas procuradas.

Além disso, a progressão do aluno ano a ano, ou seja, a aprovação de uma série para outra, depende de critérios que segundo as professoras pesquisadas não são bem claros e não há consenso entre os educadores.

Fátima: Então a gente vai avançando em função dessa interação que ele tem dentro da escola. Mas em termos de conhecimento teórico é complicado.

Elza: A escola não adota esse critério. Acho que o próprio Brasil não tem esse critério; é o sistema.

Na medida em que os critérios são apontados como inexistentes ou confusos para a avaliação dos alunos “portadores de necessidades educacionais especiais”, as professoras os avaliam pelos critérios conhecidos. Os comparam e os classificam com os ditos “normais” e eles permanecem, reprovados, na mesma sala por muito tempo, até que saiam da escola, porque alguém entende que a escola não inclui, ou por causa de sua faixa etária.

Todos esses aspectos nos revelam um percurso de “insucesso” de crianças que são consideradas “incapazes”, que não têm sido avaliadas de maneira diferente, atendendo a suas necessidades individuais; se assim fosse, suas notas as aprovariam. Aprová-las parece significar uma legitimidade de aptidão para o próximo nível, colocando em questionamento a posição da professora-avaliadora; a não-aprendizagem da leitura, escrita e operações matemáticas representam, então, sua “reprovação”. Dessa forma, fica anos na mesma série, fazendo “coisas” que não a ajudam a expressar ou demonstrar seus desejos, nem demonstrar seus ganhos e aprendizagens, sejam elas “formais ou informais”.

O percurso da criança “portadora de necessidades educacionais especiais” na escola é apontado como problemático desde o seu ingresso. As professoras, de maneira geral, indicam que não participam diretamente e nem definem critérios de chegada e inclusão das crianças. As recebem em suas salas de aula, muitas vezes, sem saber o “problema” que elas têm. O encaminhamento, os critérios de lotação, o apoio técnico e como acontece a permanência dessas crianças na escola também não atendem as expectativas das professoras. Elas têm críticas sobre esse processo:

Aline: a inclusão, na minha opinião, já começou errada. Não que essa criança, ela não tenha que ser incluída, mas não ser incluída no faz de conta, porque se pra nós professores já é difícil trabalharmos com os ditos normais, trinta em salas superlotadas, que dirá você trabalhar, ainda além desses trinta. Porque a secretaria (SEDUC- Secretaria Estadual de Educação) vai dizer assim: a cada um aluno que você coloca, dependendo da doença que ele apresenta, quer dizer, da necessidade que ele apresenta, se retira um ou dois dessa turma.

Silvia: Aí, o primeiro processo: o pai vai para procurar os direitos na SEDUC (Secretaria Estadual de Educação) e ela manda lá pro COES (Coordenadoria de Ensino Especializado). O COES sabe quem tem [vaga], aí manda para cá. A gente não pode dizer não. Aí o que acontece: elas vão verificar nas turmas, dependendo da série de cada aluno, qual é a turma que tem o menor número de alunos de inclusão.

Uma das professoras explica que um dos critérios da SEDUC (Secretaria Estadual de Educação) é trocar um ou dois alunos ditos “normais” por um aluno “deficiente” ou

alocá-los nas turmas com o menor número de alunos. Essa condução parece incomodá-la, pois considera que as professoras não são envolvidas nesse processo. As professoras, de maneira geral, dizem que não tem o apoio devido na condução do processo de inclusão.

No diálogo abaixo, remetem-se à falta de apoio:

Elza: Agora se eles [governantes] dessem o devido apoio seria outra coisa. Olha, as técnicas que nós temos são duas vezes na semana. Elas fazem o que podem. Com certeza, elas vão até o departamento, reivindicam. Só que têm coisas que não têm retorno.

Rosa: Isso! Isso que eu ia dizer agora. É porque nós não temos um apoio devido, né, e quando a gente até... olha: ah, esse aluno vai caminhar tão bem! Ai cadê? Aonde a gente vai?

Essa posição também é explicitada nas seguintes narrativas:

Fátima: Mas, em termos de apoio, lá fora, nós não tivemos. Porque, infelizmente, não sei se isso acontece só na rede pública. Começa, vai se organizar um grupo da Educação Especial, aí até esse grupo se reunir é uma vida. Faz o levantamento, encaminha, até chegar lá... Daí a professora começou a trabalhar sozinha mesmo, sabe? Tentando acertar, tentando acertar com esse garoto.

Dina: Que nós tenhamos, para quem trabalha com inclusão, sempre o suporte, o apoio necessário. Nossa formação é dentro da Pedagogia. Nós precisamos de um profissional de cada área pra nos apoiar.

As diretrizes da inclusão têm sido feitas por instâncias muito distantes das professoras e, além disso, nas narrativas delas, percebe-se que elas têm poucas leituras sobre os documentos e o conteúdo das políticas educacionais inclusivas. A escola, definida no Plano Nacional de Educação (PNE), para ser considerada inclusiva, deve alcançar vinte e sete objetivos e metas que deveriam ser implementadas em uma década pelas escolas. Para cada uma delas estabeleceu um tempo predeterminado.

A implantação que a escola inclusiva vem realizando atende, de forma deficiente, aos objetivos e metas estabelecidas pelo PNE. Esta incongruência precisa ser compreendida

considerando o cotidiano da inclusão, as propostas das políticas públicas, a trajetória e permanência dessas crianças em sala de aula e as contradições apontadas pelas professoras.

### **5.3 A avaliação do processo de inclusão**

Por considerarem que a escola inclusiva não vem acontecendo da maneira como é descrita nas leis, todas as professoras fazem uma avaliação em que são ressaltadas falhas no processo. Apesar de destacarem que o princípio da inclusão é “bom”, que tem na solidariedade seu aspecto positivo, entendem que essas crianças não têm sido respeitadas, incluídas academicamente e valorizadas em suas potencialidades. Os discursos sobre a inclusão estiveram atrelados ao da exclusão, constituindo-se em uma suposta dicotomia positivo/negativo. As narrativas abaixo exemplificam as críticas:

Aline: É muito linda a inclusão, eu acho que todos nós devemos ter um respeito, mas um respeito nessa inclusão séria. A inclusão que esse aluno possa se sentir incluído, que o trabalho que eu vou fazer com ele vai haver uma mudança. Porque na verdade, não há uma mudança, infelizmente não há.

Dina: Eu te digo com toda a sinceridade. Aparentemente, os profissionais pelo lado humano que nós temos, a gente realmente quer colocar essa inclusão de fato. Mas parando para pensar, a própria constituição aí, dá todos os nossos direitos. Que direitos são respeitados? Em parte. Então a pessoa que está sendo incluída, que tem limitações um pouco maiores, não.

Bruna: Hum... é um problema essa coisa de incluir, né?. Que eu acho que até em casa tem vezes que a gente faz a exclusão das pessoas.

Joelma: Ah, a sociedade está aceitando? Entre aspas. Entre aspas! Porque a gente sabe que ainda não é bem aceito na sociedade. Eles estão aí, é uma minoria, que as portas ainda não estão totalmente abertas pra eles. Se estivessem, eles não estariam da forma que estão. Existiam escolas que aceitassem, tanto faz o poder aquisitivo bom como não. As portas estariam abertas para todos. Mas a gente vê que há limitações.

As professoras indicam a exclusão e discriminação como aspectos que ainda coexistem com a escola inclusiva, não se referem à inclusão como uma modalidade educacional eficiente para incluir. Essa posição se confirma na narrativa de que a inclusão é um “faz de conta”. Vários são os aspectos destacados indicando que a inclusão não está

cumprindo seu papel: a) sinalizam que a participação delas (professoras) é fundamental para a realização deste projeto; b) que ainda há discriminação oriunda das pessoas envolvidas no processo, julgam que os professores, de maneira geral, são mal preparados e têm pouco conhecimento acerca dessas crianças; c) falta apoio por parte dos técnicos que assessoram o trabalho pedagógico em inclusão; d) dificuldade em promover aprendizagens de conteúdos formais e avaliar de acordo com as “necessidades educacionais especiais” e) falta unidade e critérios entre os educadores e, de forma geral, entre as escolas (todo o sistema educacional).

As dificuldades e críticas apontadas na avaliação do processo de inclusão, por parte das professoras, explicitam o sentido de “faz de conta”, pois existe uma ordem em vigor, todo um corpo de políticas, acepções e implantações em curso, mas não realizam sua premissa básica que é incluir. Por outro lado, valorizam e dizem que a inclusão já acontece quando produzem sentidos em que a socialização é considerada inclusão. Nas escolas, as crianças “deficientes” são socializadas, participam de eventos, comemorações e recreios, são acolhidas pelos colegas, que são solidários às suas “necessidades especiais”. Não serem incluídos por não aprenderem os conteúdos propostos parece ser uma crítica que está direcionada para o Governo, governantes que criam leis para a manutenção do discurso hegemônico, por meio de estratégias educacionais dissociadas do cotidiano escolar.

Aline: Aí põem a inclusão, pro governo, tantas crianças incluídas é lindo, maravilhoso. Se for conviver com a realidade, vai saber que não é assim.

Para Veiga-Neto (2001a, p. 110), “não bastam vontade política e competência técnica (para lidar com essas crianças) para que se implemente com sucesso a inclusão”, é preciso levar em conta a variada tipologia da “anormalidade” e a sua própria gênese. Nessa



perspectiva, é possível problematizar a crítica das professoras sobre a ineficácia da inclusão, compreendendo que a maior dificuldade não advém da natureza das políticas, mas da naturalização do discurso do “anormal”, ou seja, das significações que se produzem e reproduzem em práticas discursivas que definem o lugar do excluído.

Também foi apontado, em uma das rodas de conversa, que com o aumento da exigência acadêmica nos níveis/séries, torna-se mais difícil o compromisso e a consequente inclusão dessas crianças por facilitação do professor das séries maiores. Essa consideração foi justificada pelo número maior de disciplinas no Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e no Ensino Médio. Esse aumento em relação ao Ensino Fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries acarreta uma rotatividade significativa na jornada de quatro horas diárias de aula. Também assinalaram que quanto mais dificuldades as crianças encontram para avançar, maior é a dificuldade do professor para ensiná-las. Em contrapartida, segundo a professora Rosa, as professoras do seu nível de ensino, educação básica até a 4<sup>a</sup> série, se envolvem mais, ficam um período maior com as crianças em sala e, portanto, tem maiores possibilidades de promover avanços acadêmicos. Dessa forma, não encaminham para a 5<sup>a</sup> série as crianças que não alcançam determinadas competências básicas (leitura, escrita e domínio das operações fundamentais), já que os professores de 5<sup>a</sup> série em diante são mais resistentes em aceitar e acolher essas crianças em suas salas de aula.

Rosa: Porque nós somos só um em classe, né. Enquanto os professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>, e ensino médio, entra um e sai outro, e nem todos têm aquele compromisso. E tem uns que até não gostam.

Dina: Você sabe que na 5<sup>a</sup> série a gente tem vários professores. Não que eles não tenham tempo, mas é mais complicado porque pra nós que trabalhamos com jornadas passamos 4 horas com eles aqui, e já se torna complicado [...] O que fala a lei? Os ditos normais saem da 4<sup>a</sup> e quais são os pré-requisitos pra entrar na 5<sup>a</sup> série? Dominar a leitura, a escrita, dominar as quatro operações.

A crítica à inclusão vai além dos muros da escola. As professoras Bruna, Elza e Rosa avaliam que, assim como na educação, a “inclusão no trabalho” não aconteceu naturalmente, também foi imposta, é uma lei e, mais ainda, foi negociada financeiramente. Utilizam o exemplo dos supermercados, onde já há pessoas “portadoras de necessidades especiais” em seu quadro funcional, mas, para que exista esse espaço, os gestores das empresas recebem trocas financeiras (incentivos ou descontos fiscais). Assim, essas professoras compararam a escola com a empresa, evidenciando que a inclusão não aconteceu por uma iniciativa “espontânea”, ou “solidária” por parte das empresas:

Bruna: Foi imposto pro empresário. Tu não vais ter que pagar isso, mas tu vais ter que incluir três... Não foi uma coisa normal.

Rosa: Olha, a escola, Estado é diferente de uma empresa privada. Claro que o dono ele tem que saber o que é que ele vai receber. E ele tem o direito de aceitar ou não [...] lei é lei.

Elza: Mas é uma imposição que traz lucro pra eles. Qual foi o lucro que pra nós?

Essa comparação ilustra o sentido de que a inclusão não acontece pela “conscientização”, “solidariedade” ou “respeito” pelo ser humano. A narrativa da professora Elza que pergunta qual foi o lucro para a escola parece dizer mais uma vez do incômodo que é viver um “faz de conta”, ser um “ator” sem remuneração, sem lucro, já que o salário de professor em nosso país parece estar longe do de um ator. A inclusão é uma lei de combate a toda e qualquer forma de discriminação, mas não oferece garantias de que aconteça ou assegure práticas, estratégias, métodos que façam com que essas pessoas realizem a atividade selecionada para elas.

Apesar de terem uma avaliação em alguns aspectos bastante negativa, asseveram que a sociedade deva ser inclusiva, que essa é uma “atitude boa”. Defendem a inclusão

como uma possibilidade de acolher, socializar, “aceitar as limitações”. Esse ainda é um posicionamento normalizador, confirma a diferença pelo viés da “normalidade/anormalidade”, submetido ao controle e governo nas relações.

Aline: É muito linda a inclusão, eu acho que todos nós devemos ter um respeito nessa inclusão séria. A inclusão que esse aluno possa se sentir incluído, que o trabalho que eu vou fazer com ele vai haver uma mudança. Porque, na verdade, não há uma mudança, infelizmente não há.

Elza: O que nós vemos de positivo na inclusão, uma vez nós estávamos discutindo, no geral mesmo, foi a solidariedade dos colegas.

Para Werneck (1997), ninguém é “bonzinho” na sociedade inclusiva. Nela cada cidadão é responsável pela qualidade de vida do outro, por mais diferente que ele (o outro) seja ou pareça ser. Sugere um deslocamento no que se refere à naturalização das “deficiências”, argumentando que cada ser humano pode ser compreendido pelas diferenças. Dessa forma, propõe que a postura de incluir seja naturalizada como uma postura “cidadã”, que não seja interpretada como uma qualidade, ou um comportamento altruísta.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas discursivas das professoras participantes explicitaram vários sentidos sobre o incluir e o excluir no processo de vivência e implantação da inclusão escolar como uma ação pedagógica. Dessa maneira, arranjaram e rearranjaram sentidos já conhecidos (discursos institucionalizados), criando versões sobre a inclusão. Demonstraram, em suas narrativas, conflitos e contradições experienciados em seu cotidiano de sala de aula, dando visibilidade a dissociações associadas à proposta da educação inclusiva.

A pesquisa mostra que a prática da educação inclusiva pode ser compreendida como negociações em redes de saberes e poderes que põem a funcionar as políticas públicas e propostas pedagógicas, como mecanismos de controle social. Nessas negociações, preponderam discursos dicotômicos entre “normalidade” e “anormalidade”, “inclusão” e “exclusão” como agenciadores de sentidos que produziram. Nesses discursos, as palavras “doença” e “doidinho” foram, algumas vezes, utilizadas como sinônimo de “necessidades especiais” e da condição que ocupam, explicitando em suas práticas discursivas a exclusão das crianças “portadoras de necessidades educacionais especiais”.

Percebe-se que muitos discursos que circulam na escola não são nela produzidos, são discursos instituídos por instâncias de “fora”, legitimados por uma vontade de verdade, um saber “cientificista”, mas que se atualizam, ecoam em vozes que naturalizam versões atreladas às mesmas redes discursivas. As práticas discursivas das professoras que estão “dentro” da escola produziram e ampliaram outros sentidos além destes “oficiais”, explicando a inclusão e a exclusão a partir de posicionamentos e inter-relações travadas em seu cotidiano, mas imbricados pelos saberes e poderes de agências governamentais.

As práticas discursivas das professoras tiveram em seus conteúdos as vozes instituídas por discursos de verdade sobre a “deficiência” e a “normalidade”, distanciando-as de uma compreensão crítica de que a inclusão como uma modalidade de ensino “para todos” assenta-se em princípios segregadores e excludentes. Os discursos por elas produzidos arranjaram e rearranjaram significados conhecidos (discursos institucionalizados), tais como a concepção de que as pessoas podem ser divididas em categorias que estabelecem níveis cognitivos de inteligência, postura que normaliza a pessoa, e também agregaram discursos solidários, valores éticos e morais, criando versões sobre a inclusão que, a colocam num lugar acolhedor, beneficente e humanitário, quando apontam que a possibilidade para incluir é favorecer um espaço acolhedor, em que a criança “deficiente” é aceita, não sofre discriminação, pois participa dos eventos, recreações e se socializa com todos. O discurso, apontado nos documentos, de que a inclusão possa promover aprendizagens acadêmicas é questionado pelas professoras por não corresponder ao que conseguem realizar com essas crianças e, portanto, não fundamenta os sentidos sobre incluir, que para elas é acolher ou, dizendo de outra forma, produz uma versão que explica que a escola continua excluindo.

Acredita-se, então, que as versões produzidas pelas professoras, apesar de atreladas à ordem dos discursos de “verdade”, subvertem-no e distanciam-se em parte, na medida em que criticam a posição desse discurso inclusivo como uma possibilidade de escolarização. Poderia entender-se isso como resistência ao discurso hegemônico. É como se denunciassem que a escola com seus programas e currículos formais não atende às “necessidades especiais” das crianças, apontam sua ineficácia em implementar práticas pedagógicas que desenvolvam habilidades e competências de leitura, escrita e operações fundamentais, que proporcionem aos alunos “incluídos” “progressos acadêmicos”.

Explicitaram os conflitos e contradições que experimentam em seu cotidiano de sala de aula e as dissociações com a proposta da educação inclusiva quando, apesar de reconhecerem as diferenças e concordarem com avaliações diferenciadas, usam-nas com as referências da “normalidade”, pois aprovar ou conceder progressos acadêmicos implica atestar escolaridade, que para elas é ler, escrever e realizar os cálculos matemáticos. Essas contradições se referem às propostas oficiais da lei de inclusão, como no Plano Nacional de Educação, que em seu Capítulo 8º trata da Educação Especial, elegendo como critérios inclusivos vinte e sete metas e objetivos.

Enquanto o discurso da “normalidade” for o ordenamento de políticas inclusivas, os efeitos serão o aprisionamento, a clausura, e a exclusão. A inclusão será possível se construir um modelo educacional que veja nas diferenças a possibilidade de lidar com o ser humano em suas singularidades sempre em construção.

Qualquer categorização sobre as pessoas conduzirá a uma imersão em jogos de poder, já que os saberes e poderes normalizam, definem, e enquadram, aprisionam e enclausuram em ordenamentos. Assim, o poder que é exercido por cada um de nós governa as relações e as naturaliza. Os saberes e poderes em uma sociedade exercem controle sobre as pessoas, que se governam em suas crenças e constituem determinados posicionamentos. Dessa forma, a concepção de “normalidade” cria um conforto pessoal que afasta qualquer “monstruosidade” que possa nos habitar. Nos posicionamos socialmente negociando com essas vozes em processos dialógicos que produzem sentidos.

Muitas são as crenças, verdades e saberes veiculados sobre as crianças “portadoras de necessidades educacionais especiais”; discursos constituídos sem que a fala e as posições destas sejam consideradas; discursos que traduzem concepções médicas, pedagógicas, normalizadoras

que separam as pessoas em “normais” e “anormais”. Em suma, verdades que constituem o jogo de saber/poder que controlam, segregam e excluem.

Portanto, o que interessa aqui é apontar as condições de possibilidade que favorecem dispositivos de inclusão/exclusão, entendidas não como um binômio antagônico em que a exclusão se sustenta pelo seu contrário, em que ser excluído é antônimo de ser incluído. Inclusão/exclusão fazem parte da mesma matriz de poder, demonstrando os mesmos resultados: a violência do controle e da própria exclusão, já que a inclusão, como processo de normalização, é uma forma de dominação e de controle. Identificam-se, também, alguns discursos misturados a saberes médicos e pedagógicos instituidores de verdades que se produzem e reproduzem na escola inclusiva.

Incluir, excluir, aceitar, reter, aprovar... verbos que falam daqueles que não foram ouvidos. Se incluir é ensinar somar, ou se incluir é acolher, há que sabermos como lidar com a pessoa em suas aprendizagens, seja uma criança que não enxerga, que não ouve, que não aprende a ler, escrever ou operar matematicamente, ou qualquer outra, a que perde a mãe, a que se machuca, a que briga, e como cada uma se apresenta em suas “necessidades” individuais.

Este trabalho respondeu inicialmente às indagações da pesquisadora em seus mais de dez anos trabalhando com crianças ditas “portadoras de necessidades especiais” no cotidiano escolar, provocadas pelo mesmo incômodo apontado pelas professoras nesta pesquisa, o sentimento de que a escola exclui, em vez de incluir. Mas as vicissitudes deste percurso e como a escola se constitui mantenedora do discurso oficial em práticas discursivas de professores que estão na ponta do processo, lidando diariamente com essas crianças, somente podem dar-se a conhecer por meio da compreensão de sentidos que produzem em seu cotidiano.

Conclui-se que as dimensões dos discursos das professoras dão visibilidade à produção de sentidos no cotidiano escolar, espera-se que a compreensão das negociações e agenciamentos que constituem os discursos em inclusão, nas escolas municipais e estaduais em Belém, possa servir de reflexão sobre as práticas inclusivas e, por conseguinte, favorecer a construção de um olhar que reconheça o outro em sua singularidade, o outro que não se dá conta de nomear porque escapa, porque que se dobra a cada tentativa de nomeação, para então manter sempre ativa a postura crítica, que estranha e desfamiliariza-se com as tentativas de normalizações. Dessa forma, visando a arriscar permanentes (re)invenções de variadas formas de viver e (com)viver.



## 7 REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto. Um olhar sobre a inclusão social e o trabalho do educador In: GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima (org.). **Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BERNARDES, Anita Guazzelli. Psicologia, trabalho e políticas públicas. In: NASCIMENTO, Célia A. Trevisi et al. **Psicologia e políticas públicas: experiências em saúde pública**. Porto Alegre: CRP – 7ª Região, 2004.
- COLL, César, PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. Os Anormais 1974-1975. **Resumos dos Cursos do Collège de France (1970 – 1982)**. Tradução: Andréa Dahan. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- \_\_\_\_\_. **História da loucura**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GUARESCHI, Neuza Maria, MEDEIROS, Patrícia Flores & BRUSCHI, Michel Euclides. Psicologia social e estudos culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: GUARESCHI, Neuza Maria & BRUSCHI, Michel Euclides (org.). **Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GERGEN, Kenneth J. The social constructionist movement in modern Psychology. In: **American Psychologist**, 40 (03): 266-275, 1985.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

IBAÑEZ, Thomás. La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionista. In: MONTERO, Maritza (org.). **Conocimiento, realidad e ideología**. Caracas: Asociación Venezolana de Psicología Social, 1994. p. 39-48.

IBAÑEZ, Thomás. O “giro lingüístico”. In: IÑIGUEZ, Lupcinio (org.). **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

IÑIGUEZ, Lupcinio. Prática da análise do discurso. In: IÑIGUEZ, Lupcinio (org.). **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Integração x inclusão: escola (de qualidade) para todos**. LEPED/UNICAMP, 1993. In: <http://www.todosnos.unicamp.br/diferencas.rtf>.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil – história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, José de Souza. O Senso comum e a vida cotidiana. In: **Tempo Social: Revista Sociol. USP**, S. Paulo, 10(1), maio de 1998.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira Educação.** Rio de Janeiro: v. 11, n. 33, 2006. In: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 15 Fev 2007. Pré-publicação.

MENEGON, Vera M. Por que jogar conversa fora? Pesquisando o cotidiano. In: SPINK, Mary Jane (org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 1999.

MÉLLO, Ricardo Pimentel et al. **Práticas discursivas e possibilidades metodológicas: os grupos focais e as rodas de conversa.** Belém: no prelo.

MÉLLO, Ricardo Pimentel. **A construção da noção de abuso sexual infantil.** Belém: EDUFPA, 2006.

\_\_\_\_\_. **Do estranhamento à familiaridade: estratégias e contradições na construção da noção de “abuso sexual infantil intrafamiliar”.** Tese de Doutorado, PUC-SP, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTE, Francisca R. Furtado, SIQUEIRA, Ivana & MIRANDA, José Rafael. **Direito à educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público.** Coletânea de documentos oficiais. Brasília: MEC, SEESP, 2001.

PESSOA, Fernando. **Poesias** . Porto Alegre: L&PM, 1996.

PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, Mary Jane (org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, Samantha S. Moura. **A contribuição da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial para a inserção do negro na Sociedade**

**Brasileira**, Artigo publicado em 2005 In: [www.mundojuridico.adv.br](http://www.mundojuridico.adv.br), disponível na internet: acesso em 22 de Abril de 2007.

ROTELLI, Franco et al. **Desinstitucionalização**. São Paulo: Hucitec, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu (org). **O Sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. In: **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

SPINK, Mary Jane (org). **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Coleção Debates Contemporâneos em Psicologia Social, Vol. 1. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.

SPINK, Mary Jane & LIMA, Helena. Rigor e visibilidade. In: SPINK, Mary Jane (org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

SPINK, Mary Jane & FREZZA, Rose Mary. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, Mary Jane (org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

SPINK, Mary Jane & MEDRADO, Benedito. Produção de Sentidos no Cotidiano: uma abordagem teórico- metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary

Jane (org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

STOER, Stephen R. **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michael Foucault e os estudos Culturais In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Incluir para excluir. In: **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Incluir para saber. Saber para excluir**. In: Pro-posições. Campinas, v. 12, nº 3 [35-36], p. 22-31, nov, 2001.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

# **Anexos**

## **ANEXO A:**

### **Roteiro da Roda de Conversa**

#### **Questões Norteadoras:**

1. Como vocês estão lidando com a implementação da inclusão escolar?
2. Contem um pouco desse processo.
3. Como é o trabalho com as crianças “portadoras de necessidades educacionais especiais”?
4. Como essas crianças aprendem, como é o processo acadêmico delas na escola?
5. O que vocês acham da inclusão escolar?
6. O que significa incluir?

## **ANEXO B:**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **“Inclusão Escolar: a construção dos sentidos sobre incluir/ excluir em escolas paraenses”**, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

**PESQUISA: “A produção de sentidos sobre incluir-excluir”**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Carla Solange Azevedo de Luna**

**TELEFONES DE CONTATO: 3222-7763 e 9146-8998**

**OBJETIVO DA PESQUISA:** Dar visibilidade aos sentidos produzidos acerca da noção sobre inclusão escolar, por professoras da educação básica de escolas públicas municipais e estaduais de Belém.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** Você participará de uma roda de conversa (gravada) com professores(as) da educação básica sobre a inclusão escolar.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** É garantido o sigilo, assegurando que a sua privacidade quanto aos dados de identificação não serão divulgados.

---

**Assinatura do Pesquisador Responsável:**

### **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG n°: \_\_\_\_\_ e CPF n°: \_\_\_\_\_ declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador(a) Carla Solange Azevedo de Luna do procedimento que será utilizado, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

**Local e Data:** \_\_\_\_\_

**Nome e Assinatura da pessoa entrevistada:**

---



## ANEXO C

MAPAS DIALÓGICOS				
Roda de Conversa: Escola 1 – 4 professoras: Rosa, Silvia, Bruna e Elza				
PESQUISADORA	CATEGORIAS ENCONTRADAS			
	Inclusão/exclusão	Processo-história	Avaliação do Processo de Inclusão	Outros
<p><b>Eu vim para ouvir um pouco vocês a respeito desse tema. Saber como é que está acontecendo aqui na escola o trabalho com a inclusão.</b></p>			<p>ROSA: Eu acho que aqui na nossa escola, funciona assim: não é, vamos dizer, excelente, nem bom, né?                      SILVIA: 100% ainda...                      ROSA: Mas está caminhando e os professores de 1ª a 4ª, eles têm um comprometimento maior com os alunos que estão inclusos na sala, né? Por que? Porque nós somos só um, né. Enquanto os professores de 5ª a 8ª, ensino médio, entra um sai outro, e nem todos têm aquele compromisso. E tem uns que até não gostam. Então o aluno que não tivesse a professora de apoio, itinerante, ele seria mais um espectador. Aqui, realmente a gente tem um compromisso, porque tem aí as meninas na sala de recursos, que elas são bem empenhadas. Estão aqui freqüentemente, tem os professores que dão apoio às disciplinas.</p>	
<p><b>Como é que começou esse processo da inclusão aqui na escola?</b></p>		<p>ROSA: Primeiro era a sala especial. Tinha a sala especial, na qual a profª Alda Brasil sempre trabalhou. Aí veio a proposta, toda a mudança da inclusão. Foi quando começou os alunos saírem da sala especial para ir para uma sala normal, antigamente era, não era nem inclusão, era...eu esqueci agora...</p>		
<p><b>Faz muito tempo que eles saíram da classe especial para sala regular?</b></p>		<p>ROSA: Desde quando começou não é.</p> <p>SILVIA: Têm 4 anos já. Inclusive, quando começou, nós fomos convidadas a participar do curso. “Conhecer para Acolher”. Era assim, por etapas. Mas foi o ano todinho. Aí um dia de cada mês a gente saía de sala de aula e comparecia... Tivemos a oportunidade de ver, assim, um pouquinho de cada deficiência. Claro que um dia não dá para tudo. Mas só que teve alguns professores que começaram, pararam no meio do caminho e poucos foram até o final. Quer dizer que eu sou ainda da primeira turma, já. Quer dizer que já tem 4 anos, que eu fiz esse curso. Aí esse ano começou de novo outra turma, sabe? E desde daí começou haver as inclusões.</p>		
	<p>ROSA: Ah sim, a palavra era integração, eles eram integrados...e não eram incluídos.                      SILVIA: Integrados                      ROSA: E não eram incluídos                      SILVIA: Inclusão.</p>			

<p><b>Qual a diferença entre integrar e incluir?</b></p>		<p>ROSA: Porque antigamente o aluno era integrado, mas ele saía, no horário da aula lá, vinha uma professora itinerante dar um reforço para ele. Não era nem daqui... SILVIA: Uhum.</p>		
	<p>ROSA: Então aqui na escola, ele faz parte de tudo, entendeu? Então todo aluno com necessidade especial faz parte das brincadeiras, dos festejos, de tudo. SILVIA: De todas as comemorações...</p>			
<p><b>Então incluir é...</b></p>	<p>ROSA: E também incluir não é só o aluno estar na sala de aula, e sim que haja uma mudança em toda a escola, todo corpo técnico, de apoio, direção, professor, todos. Desde o porteiro até a direção da escola. Porque isso que é incluir! Isso que é inclusão! É todos estarem aprendendo e contribuindo para o desenvolvimento daquele aluno que está ali; porque muitas vezes aquele aluno, ele fica à parte. Mas se todo mundo fizesse um trabalho, tivesse ali se comunicando, mostrando para ele, ele com certeza se desenvolveria muito melhor.</p>			
<p><b>E como é que vocês fazem a inclusão dele em sala de aula?</b></p>	<p>ROSA: Nós damos normal. É inclusão não é? Então é normal, é igual para todos, entendeu?</p>			
<p><b>E eles acompanham?</b></p>		<p>ROSA: Acompanham. Porque, geralmente, o professor de 1ª a 4ª ele lida igual. Ele dá o português... SILVIA: Tem que estar mais direto ali com ele. ROSA: e a gente faz os sinais. Porque nós já tivemos o curso de Libras e, o que a gente pode passar, porque nós não sabemos tudo, nós passamos para ele em Libras. Aí tem a professora de apoio que vai, de vez enquanto na nossa sala, nas avaliações ela está presente, nas salas que estão, que têm os alunos incluídos, né. Por exemplo, a única diferença que há, por exemplo, é na nossa avaliação. Eu não posso avaliar o meu aluno surdo igual ao meu aluno ouvinte. Porque sabe que eles têm pequenos cortes; ele não está todo preparado.</p>		

			SILVIA: Ele tem limites ainda.	
		ROSA: tem limites. Tem muita limitação. Então a diferença é na hora de avaliar o aluno. Por exemplo, numa prova subjetiva, agora se for numa prova objetiva, marcar, completar, é igual.		
E ele consegue?		ROSA: Consegue sim, ainda mais se tiver o professor de apoio ali, explicando tudo para ele.		
Vocês só trabalham com a deficiência auditiva, é?				ROSA: Nós sim, aqui tem o... também... SILVIA: É, não... ELZA: Ela têm várias síndromes...
	<p>SILVIA: Aqui tem quatro de manhã e quatro a tarde. De manhã eu tenho: Flávia – síndrome de Down; o Breno – síndrome de Roosevelt, que dá envelhecimento, os dedinhos dele são quase assim grudados. É uma das características, mas assim, tem o lado feminino dele também, próprio da doença dele, sabe?</p> <p>ROSA: Homossexualismo</p> <p>SILVIA: Isso é uma doença.. é uma característica da doença dele, né? ... Tem a Marta que, logo no início a mãe matriculou como uma menina normal, né? Só que aí em maio ela começou, né, a agredir os alunos na sala de aula, bater. Aí nós chamamos a mãe e a mãe foi dizer que ela tomava remédio controlado... quer dizer, um erro da mãe! Matriculou...</p> <p>ROSA: Uma pena...</p> <p>SILVIA: ...e matriculou e não falou para gente a verdade.</p> <p>BRUNA: Talvez com medo de que não aceitassem, né?</p>			

SILVIA: Aí, o que aconteceu: a mãe foi chamada e aí que ela foi relatar a verdade: que ela a Miriam tomava remédio controlado, o remédio tinha acabado e ela não tinha dinheiro para comprar. Ela fica muito agressiva...

ELZA: Ela fica muito agressiva, demais.

ROSA: Quem é a menina?

ELZA: uma moreninha.

SILVIA: A mãe disse que é um problema mental, só que aí...

BRUNA: Será que é uma paralisia?

SILVIA: Ainda não, não é.

ELZA: Não.

SILVIA: Ela deu uma disritmia cerebral. Porque até então ela não tinha trazido nenhum documento provando o problema dela.

ROSA: E ela já trouxe esse documento?

SILVIA: Agora ela já trouxe só que está com a secretária, né? Aí de tanto a Sandra e a Rai, terem dado em cima, chamar, chamar, aí ultimamente ela teve uma aluna que quase que ela matava enforcada. A Raissa. Foi aí que sabe, as meninas pegaram mesmo pesado com ela...

BRUNA: Falaram até que ela tava pegando era santo!

SILVIA: Foi, aí levou ela para fazer exame...

ELZA: Pode ser uma esquizofrenia, né?

SILVIA: Tudinho! Porque as meninas... ela era dita como normal...

BRUNA: É loucura!

	<p>ELZA: Pois é...</p> <p>SILVIA: ...foi matriculada como normal...</p> <p>ELZA: Aí ela...</p> <p>SILVIA: ...aparentemente não tinha problema nenhum..</p> <p>ELZA: ...ela não tomando remédio ela fica agressiva...</p> <p>SILVIA: Aí a partir desse momento é que a mãe foi revelar o problema dela mesmo. Ela chega parece uma anjinha, sabe? Sorria, bem, mas, de repente, depois do recreio, ela se transforma.</p> <p>ELZA: Vira uma outra menina.</p>			
<p><b>Como é que é lidar com essas inclusões diferentes no mesmo grupo?</b></p>	<p>SILVIA: Mana, a gente tem que fazer um malabarismo né? Por no caso dela, ela copia, ela faz atividade. O problema dela é esse. Ela copia bem. Aí eu coloco ela mesmo perto dos alunos normais, todos eles. Agora o Breno, devido a doença dele, o problema ser na... é... como é que se diz... nos ossos dele, ele tem dificuldade até de pegar o lápis.</p>			
				<p>ELZA: Coordenação motora né.</p> <p>SILVIA: Coordenação motora dele. A Flávia também fala pouco, sabe? É, na parte de escrita eu geralmente faço trabalho, atividade no caderno para ela. O Breno. Os outros não. A Mirtes normal também, né. Ah, e tem o Rodolfo que ele é síndrome de... Então, olha, são quatro de manhã!</p> <p>ELZA: Tem um menino que é autista.</p>
			<p>ROSA: É difícil! SILVIA: É difícil o trabalho.</p>	
		<p>SILVIA: E tem o Clóvis, é hiperativo, é uma criança que já ta conosco, parece que... ele já está há 5 anos na 1ª série, ele veio daqui do pré-escolar, o Clóvis. Mas o problema dele também é mais familiar, a mãe sai para trabalhar, olha, ele passa o dia inteiro na rua,</p>		

		<p>vai dormir...</p> <p>BRUNA: Não tem limites...</p> <p>SILVIA: Não tem limites!</p>		
<p><b>Como é que essas crianças vão passando de ano? Como eles são aprovados de um ano para outro?</b></p>				<p>ROSA: Mas ele ainda ta na 1ª.</p> <p>SILVIA: Mas eles não, ele ainda está na 1ª série!</p>
<p><b>Mas qual o critério para ser aprovado para uma outra série?</b></p>		<p>ELZA: Aqui é média.</p>		
	<p>SILVIA: É normal é. Porque o Clóvis ele é nosso aluno desde o tempo que tinha educação infantil, pré-escolar. O Clóvis fez Jardim I, Jardim II, Jardim III... Aí sabe, o Clóvis veio desde aí, né? Então já ta há 5 anos numa 1ª série, mas esse ano ele vai, se Deus quiser!</p> <p>[risos]</p>			
				<p>BRUNA: Ele foi meu aluno também. Ele já rodou para todas as professoras de 1ª. E ninguém conseguiu fazer...</p> <p>ELZA: Ele não consegue se concentrar.</p> <p>SILVIA: Ele sabe, pior que ele sabe.</p> <p>ROSA: Mas ele é inteligente?</p> <p>SILVIA: Ele é! Mas ele é daquele que te mata no cansaço. Ele sabe. Quando tu faz uma pergunta para algum, ele responde. Mas quando chega na vez dele, ele não quer ir, ele não quer participar...</p>
<p><b>Quantos anos ele tem?</b></p>				<p>SILVIA: Ih, já está com uns 13 anos.</p>
<p><b>E como é que é a expectativa de sair da escola? Quando é que eles saem da</b></p>		<p>BRUNA: Eu acho que não tem essa expectativa dele sair.</p>		

escola?		SILVIA: A aprendizagem deles é assim, muito lenta.		
			ELZA e falas sobrepostas : A escola não adota esse critério. Acho que o próprio Brasil não tem esse critério, é o sistema né...	
				<p>ELZA: A mãe dele é da comunidade, aí ele... os pais sempre deixam, porque eles moram aqui próximo, então a escola para ele é melhor, né? Ele vai só, vem só que é bem aqui. Agora também porque não tem o apoio da família, como ela fala. Se os pais cobrassem...</p> <p>SILVIA: Olhasse, os deveres no livro dele...</p> <p>ELZA: Se ele tivesse o limite, né?</p> <p>SILVIA: Cobrança</p> <p>ELZA: ...ele teria melhorado já o Clóvis.</p> <p>ROSA: Eu tive o Dudu, filho da Valda. Ele era hiperativo e super inteligente. Era aquele menino que não fazia as coisas...não copiava... então tudo o que ele conseguia passar, eu aceitava. Aí ele foi passando. Só que quando chegou na Francisca, a Francisca não soube trabalhar com ele. Ele ficou reprovado, ela não deixava, não dava acesso à mãe para copiar por ele.</p>
E ele ficou reprovado?		ROSA: Ficou. Não dava acesso à mãe entrar. Porque; “Ah, porque não, porque numa hora da aula, não sei o quê mais, não sei que mais. Então tudo isso são impedimentos pro aluno ir avançando. Eu acho que a gente tem que ter essa visão e ver o que a gente pode tirar do aluno, né? Porque ele sabe! O problema é que ele...		
Então, como é pensado esse processo? A idade é considerada? O aluno vai chegar na 8ª série?		<p>ROSA: Não, por exemplo o Marco, porque até mesmo a idade dele, alta com os alunos pequenos,...</p> <p>ELZA: É o autista né.</p> <p>BRUNA: É o Marco</p> <p>ELZA: ...isso aí faz com que ele não queria</p>		

		<p>nada...</p> <p>ROSA: ...então tudo isso tem que ter uma visão. Se eu passar ele, quem sabe ele não vai ter um outro comportamento? Isso a gente tem que ver.</p>		
<p><b>Então como é que funciona esse processo?</b></p>		<p>ROSA: É porque antigamente as turmas eram formada pela faixa etária de idade. Aí tinha aquela turma que o aluno repetente de 13 anos, 14 anos, ficava só numa turma, entendeu? Mas agora não porque diminuíram as turmas...ainda mais que é feito agora pela Secretaria de Educação.</p> <p>BRUNA: Os alunos de 9 anos que tão juntos com de 16, porque a turma tá reduzida, só tem oito alunos</p> <p>SILVIA: até porque a turma é limitada assim, quer dizer, quem acha que é pouco, daí chega, quando vem, vem um aluno que é especial. Aí, o primeiro processo: o pai vai para procurar os direitos na SEDUC. A SEDUC manda lá pro COES. O COES sabe quem tem, aí manda para cá. A gente não pode dizer não. Aí o quê que acontece: elas vão verificar nas turmas, dependendo da série de cada aluno, qual é aquela turma que tem o menor número de alunos de inclusão, não é? Aí no caso...</p>		
<p><b>Quem define esses critérios?</b></p>		<p>SILVIA: Os técnicos da SEDUC. Que é justamente a Rai e a Sandra. Infelizmente elas vêm dois dias na semana, terça e quinta, mas não sei o que está acontecendo, se elas tão participando de curso... que semana passada elas não vieram, não sei se elas vão vir a tarde também. Então, aí, justamente quando aquele aluno vem ele já vem com o relatório dele, entendeu? Aí elas já sabem, elas vão ler, já vão saber qual é o problema do aluno.</p> <p>BRUNA: Porque a maioria dos nossos alunos eles vêm de lá mesmo, do Astério de Campos (instituição especializada em atendimento de pessoas surdas). Entendeu? Eles já praticamente, esses nossos que são surdos eles vieram do Astério. Como foi extinto, né, aí eles tiveram que ir para escola normal, né? Não tem mais lá no Astério. Eles vieram todos para escola normal. Aí foi quando a gente teve maior número agora de alunos assim. Porque antes já tinha devido ter aqui, né, na nossa</p>		



		<p>escola há muito tempo aí já tinha aqueles alunos que trabalhado, trabalhado eles detalhadamente aqui. Aí foi quando eles foram, né? Aí foi aumentando, aumentando, aí foi o que fizeram. Acabaram com o Astério e aí esses alunos foram incluídos. E a maioria é de lá, eles vieram para cá. Nossa comunidade de surdo aqui é muito grande! [risos] Entendeu? É grande mesmo! No quadro não tem uma série que não tenha um. Quase todos têm um, dois. Enfim, todos. Tanto do Fundamental menor, sabe, que a gente tem alunos no Médio aí, bastante alunos...</p>		
<b>E como é que está sendo o processo de inclusão deles?</b>		<p>SILVIA: É lento, é lento.</p> <p>ROSA: É lento.</p> <p>SILVIA: Ainda não dá assim para... tanto é que para avaliação dele, eu não posso dar uma prova igual que eu dou pros outros alunos que já sabem ler e escrever, que eu acho até um crime!</p> <p>Todos: É verdade, é verdade.</p> <p>SILVIA: Eu vou dar aquilo só para dizer que eu dei e chega aqui botar um meio para criança? Eu não concordo com isso! Então, eu faço outro tipo de avaliação...</p>		
	ELZA: Sabe que ele não vai conseguir né?			
		<p>SILVIA: E até porque eu não posso colocar notas boas porque no final do ano ele vai ter que ser aprovado! Então ainda tem que ficar retido ali.</p>		
<b>Mas será que em algum momento da vida dele ele vai ser aprovado?</b>		<p>SILVIA: Quer dizer, isso aí são coisas que a gente não pode responder. Porque têm momentos que eles estão progredindo, mas têm momentos que eles regredem. É uma coisa</p>		

		<p>assim, sabe?</p> <p>BRUNA: Mas você pergunta nessa aprovação em que sentido? No aprendizado da escola?</p>		
<b>E no aprendizado escolar?</b>		<p>BRUNA: É, porque ele está aprovado no aprendizado lá fora, ele está, entendeu? Porque eu vejo ele, que ele mora perto da minha casa, entendeu? Ele tem assim um convívio muito grande com todas as pessoas, todo mundo gosta dele. Ele sabe conversar, entendeu? Eu conheço ele, eu sei quem é ele. Ele mora perto a minha casa....eu acho que pro amadurecer dele, ele está bem, sabe? Está bem mesmo! Agora quer dizer, esse aprendizado, dentro de uma escola, talvez, né?</p> <p>ELZA: Mas ele tem, sabe, conhecimento das coisas, entendeu? Agora no fim, tu precisava ver o que ele fazia nas horas das orações. Ele pedia! Ele pedia para ele. Ele falava lá na linguagem dele. Ele pedia na hora da reza tudinho, ele pedia para Nossa Senhora de Nazaré! E ele pedia direitinho. Então, ele tem conhecimento daquilo.</p> <p>BRUNA: Quer dizer, ele tava aprendendo. Ele vê todas as pessoas fazendo, então é o aprendizado que ele está tendo! De fé, ali com aquelas pessoas. Então ali já é o aprendizado. Já é uma evolução grande.</p>		
<b>E nas séries da escola? Como é que ele vai sair da escola? Não... porque, assim, ele já ta muito tempo numa série, né? Tem perspectiva dele ir passando de série em série?</b>		<p>ROSA: Não. Até porque está no próprio sistema. Sabe que é quantitativa, avaliativa, é nota, é... se ele não alcançar, não vai!</p> <p>BRUNA: se ele não consegue a leitura.</p>		
<b>E como é que fica a inclusão nesse sistema?</b>			<p>ROSA: Olhe, é aí que ta a questão. Aí que está a questão. Porque a gente avançou, mas um avanço pequeno, ainda... Sabe, falta recurso, falta material. Porque um aluno desse a gente tem que trabalhar muito o concreto, trabalhos manuais. Porque assim ele poderia desenvolver uma habilidade. Porque, olha, eu tinha uma aluna, tinha porque agora eu to como itinerante, ela não sai da 4ª série, ela já está com trinta e poucos anos. Ela entende tudo o que, mas ela não consegue sair da 4ª série. Ela pintava muito bem.</p>	

	<p>ROSA: Está na 4ª série, mas ela não sai da 4ª? Ela não consegue avançar?</p> <p>SILVIA: Porque ela não consegue acompanhar a turma, né, em termos de conteúdo, mas as outras participações ela...</p>			
<p><b>Então um aluno desse nunca vai conseguir terminar uma 8ª série?</b></p>		<p>SILVIA: Aí eu não posso te dizer</p> <p>ROSA: porque, olha, são muitos fatores, sabe?</p> <p>SILVIA: ... são uma caixinha de surpresas!</p> <p>ROSA: Família é importante! Apoio da escola. Família é muito importante. E geralmente a família do aluno com deficiência é daquela pessoa carente que nem ela mesmo sabe para ela.</p>		
			<p>BRUNA: Ah, eu acho que talvez eu vejo muito esse lado assim, olha: já que nós somos né nesse negócio da inclusão, que o governo que impôs isso, né, aí quer dizer, ele faz esses livros, os livros chegaram agora e não tem nada. Aí, quer dizer, nós vamos dar os livros pros alunos, mas aí dentro daquele livro, eu já olhei todos, não tem um parecer para eles! E eles vão ter que usar aquele livro. Deveria ter pelo menos dentro do livro alguma coisa...</p> <p>SILVIA: ...relacionado.</p> <p>BRUNA: ...relacionado à eles, entendeu? E não tem. Quer dizer, é um livro para um aluno normal, sabe? São livros que chegaram agora, são livros que a gente vai ficar por 4 anos. Aí é, quer dizer, as autoras que fizeram o livro, que foram aprovado lá pelo MEC, jogados todos na escola, não pensaram na inclusão, que foi elas que também lutaram lá dentro para ter essa inclusão. Porque que elas não adaptaram o livro? Aí elas deixam, quer dizer, elas querem dizer que nós, professores de a gente faz, de repente tem coisas que a gente até faz em sala de aula, tem coisa até saindo em livro que a gente nem sabe que foi a gente que fez. Elas pegam a tua patente [risos], né verdade?</p>	
				<p>ROSA: Que a gente trabalha na linha, mas</p>

				<p>de repente, a gente nem sabe!</p> <p>BRUNA: É, mas elas deveriam. Porque os livros tão saindo agora, e não tem nada de referências à eles.</p> <p>ROSA: Porque, olha, o português para nós é primeira língua. Mas pro surdo, é a segunda língua. É como se fosse o inglês para nós que é difícil.</p> <p>ELZA: Além deles não saberem ler, eles não sabem libras, que é a leitura deles, eles não sabem. A gente depara muito nas avaliações, nos ditados. Eles não conseguem. Nos ditados, fazer ditado. Difícil. Porque se a gente fizer libras, ele consegue. Ele sabe todas as letras, ele juntou...</p>
		<p>ROSA: Eu trabalho com a 4ª série aqui, eu tenho três alunos com deficiência auditiva. Eu incluí no meu horário em dia de sexta-feira, libras. Para todos os alunos porque eles adoram. Porque eles aprendem a se comunicar muito bem com eles, sabe? Então toda a sexta-feira, quando não tenho muito matéria para dá...</p>		
	<p>ELZA: Até porque aí a gente tá trabalhando a solidariedade dos outros com eles, né?</p> <p>SILVIA: Integração também, né...</p> <p>ELZA: é, a integração..</p> <p>SILVIA: ...dos outros com eles.</p> <p>ELZA: ...com eles também né? Para que eles não sejam discriminados. Porque o que nós vemos de positivo na inclusão, uma vez nós estávamos discutindo no geral mesmo, foi a solidariedade dos colegas.</p>			
As crianças aceitam bem?	SILVIA: Aceitam.			

	<p>ELZA: Eu acho que tem mais é reação por parte do professor, por que sabe como é né? Sempre a gente tem professor novo, que sai um vem outro, e tem professor que não aceita, que ele não sem sente preparado, ele não tem tempo, ele não vai em busca. Ele não quer mudar a sua metodologia. Ele quer o aluno pronto, quando sai da 4ª série, ele quer que saiba tabuada, é difícil para eles, é difícil.</p>			
<p><b>O que significa incluir?</b></p>			<p>ELZA: Não, eles estarem juntos. Mas só que essa inclusão não veio assim, não sei nem se é democrática, como a gente diz...</p> <p>ROSA: é, porque foi imposto, né?</p> <p>ELZA: É, foi imposto, claro. Agora se eles dessem o devido apoio seria outra coisa. Olha, as técnicas que nós temos são duas vezes na semana. Elas fazem o que podem. Com certeza, elas vão até o departamento, reivindicam. Só que tem coisas que não tem retorno.</p> <p>ROSA: Inclusão é o fazer parte de um todo. O aluno sentir, assim, presente, cidadão, pessoa, ter seus direitos, ter seus deveres. Eu acho que isso que é inclusão. Fazer com que ele se sinta parte do todo.</p>	
<p><b>E a escola inclui?</b></p>			<p>ROSA: Não, porque, como eu tava te dizendo, eu trabalho em outra escola e não... o que eu vejo empenho é do pessoal da sala de recursos, professor itinerante, mas a direção é: chega alguém, é... Por exemplo, você. Chegou para fazer uma entrevista, eu não vou sentar para saber o que é, elas mandam direto lá para sala de recurso, como se elas também não tivesse, não fizessem...</p> <p>SILVIA: parte da comunidade</p> <p>ROSA: Não acontece em toda a escola. Como eu te disse, a inclusão tem que ser desde a porta, aí do portão, até o ultimo escalão, que é a direção da escola.</p>	
<p><b>E para você Bruna, o que é incluir?</b></p>	<p>BRUNA: Hum... aí... é um problema esse coisa de incluir, né?. Que eu acho que até em casa tem vezes que a gente faz a exclusão das pessoas. Tem uns filhos que a gente até gosta mais, né? Aí já começa dentro de casa, imagina quando a gente se depara com o trabalho da gente? Né? Aí eu acho que fica um pouco difícil. Entendeu? Eu acho que aqui na escola, assim, vendo, em termos de educação, em</p>			

	<p>termos de escola geral, não aqui na escola em si, mas em termos de educação no Brasil, eu acho que está deixando ainda muito a desejar, entendeu? Tem muitas coisas que eu não concordo.</p>			
<b>Tipo o quê?</b>	<p>BRUNA: Ah, assim da maneira como foi imposto, sabe? Aí vem, quer dizer, sabe? Aí a gente vai... assim... Na SEDUC, na própria SEDUC ela botou mas ela não teve conhecimento, eu acho, de como é o caso. Sabe? Sabe como é que é? Aí não tem né, ela pega assim até os funcionários, aí olha a maneira como eles tão botando agora no mercado de trabalho, né? Essas pessoas. A gente vai nos supermercados. Será que esses... esses empresários, eles tão preparados? Sabe, quer dizer, eles só fizeram jogar lá, para gente ver lá levando nos supermercado, ficam olhando. Aí, quer dizer, o pessoal do supermercado eles tão fazendo igualzinho como nós aqui, sabe: botaram eles, aí eles vão, sabe, na mímica, em coisas assim. Quer dizer, não teve um trabalho, sabe?</p>			
		<p>ELZA: Eles estão avançando. Antigamente eles não tinham nem oportunidade de trabalhar.</p>		
	<p>BRUNA: É, mas não teria lógica porque assim, eles vão continuar no mesmo. Sem um entender. Eles tão ali trabalhando. Não trabalhar para ganhar dinheiro, não é um mercado de trabalho, uma inclusão assim que eles não tão fazendo parte de um todo. Eu acho por aí.</p>			
		<p>ROSA: Sim, mas os empregados, o quê que eles têm que fazer? Dar oportunidades para ele.</p> <p>BRUNA: Eu acho que tem que ter, da mesma maneira como nós fomos, fizemos uma capacitação para receber, também eu acho que lá eles tem que fazer.</p>		

ROSA: Olha, a escola, Estado é diferente de uma empresa privada. Claro que o dono ele tem que saber o que é que ele vai receber. E ele tem o direito de aceitar ou não.

[todas falam ao mesmo tempo]

ROSA: Porque é dele.

SILVIA: Mas aí é lei!

ROSA: Mas é isso que eu to dizendo...

BRUNA: Eles têm o interesse de saber por que eles tão botando, eles tão com interesse de não pagar!

ROSA: Mas é lei! É lei!

ELZA: A mesma coisa na escola...

[todas falam ao mesmo tempo]

BRUNA: Mas lá na empresa eles estão tendo fundos para que, entendeu?

ROSA: É, cada empresa tem que ter.

BRUNA: Então eles não vão fazer questão! Mas não vão mesmo!

ROSA: Não, quanto mais, diminui o imposto.

BRUNA: Eles tão ganhando em cima disso, dele botar um... um...

[todas falam ao mesmo tempo]

ROSA: Eles já colocam no jornal. Aula de...

ELZA: no jornal, eles já pedem funcionário que tenha deficiência.

BRUNA: eles já pedem, mas porque eles têm uma lei que ampara eles.

ELZA: Então!

		<p>BRUNA: Mas o empresário...</p> <p>ROSA: É isso que eu to dizendo.</p> <p>ELZA: Sim, minha filha, mas o que eles...</p> <p>BRUNA: Foi imposto pro empresário: tu não vais ter que pagar isso, mas tu vais ter que incluir três.</p> <p>ELZA: Sim!</p> <p>BRUNA: Não foi uma coisa normal!</p> <p>ROSA: Lógico. Mas tudo isso faz parte!</p>		
			<p>ELZA: Mas é uma imposição que traz lucro. Qual foi o lucro que para nós?</p>	
		<p>BRUNA: ...eu só não acho da maneira como foi. Só entrou no mercado de trabalho o deficiente, porque o governo propôs uma coisa pro empresário, entendeu? Por isso que eles entraram pro mercado de trabalho.</p> <p>SILVIA: E o empresário que saiu perdendo.</p> <p>ROSA: Ah, tu acha errado isso né?</p> <p>BRUNA: É! Nesse sentido, entendeu? Porque, por exemplo, se o empresário não tivesse uma garantia de alguma coisa, sabe quantos deficientes estavam no mercado de trabalho? Nenhum! Eles tão ganhando os empresários, para eles botarem os deficientes lá.</p> <p>SILVIA: É, mas isso tem na lei.</p> <p>BRUNA: É isso que eu não concordo.</p>		
<p>É como se tivesse alguma coisa em troca né?</p>			<p>SILVIA: É como se fosse uma troca né!</p> <p>BRUNA: É tipo uma troca. Eu te troco isso aqui e tipo tu vais botar tanto! Tanto é que nas empresas eles tem que ter...</p>	



			<p>SILVIA: Eles têm que ter um limite</p> <p>BRUNA: ...tanto é que ele é obrigado. O empresário está sendo obrigado...</p> <p>ROSA: Mas é por causa da inclusão.</p> <p>BRUNA: Pois é!</p> <p>ELZA: Mas foi feito na lei. Na lei, tem que tá participando em todos...</p>	
	<p>ROSA: Isso só prova que os deficientes, eles têm as suas limitações, mas eles podem fazer alguma coisa. É só descobrir aonde, né? Isso só veio provar isso, né? É que nem, eu acho assim, olha...</p> <p>ELZA: Eles são capazes.</p> <p>ROSA: ...dizer que ele não aprende a ler aqui na, vamos voltar para educação. Aquele aluno não aprendeu a ler, não sei quantos anos; em alguma coisa ele vai se sobressair. A gente tem que buscar isso, descobrir isso. Agora é porque...</p>			
<b>E a escola entende dessa forma?</b>			<p>ROSA: Isso! Isso que eu ia dizer agora. É porque nós não temos um apoio devido, né, e quando a gente até olha, a gente ta vê: "Ah, esse aluno vai caminhar tão bem!". Ai cadê? Aonde a gente vai...</p> <p>SILVIA: Buscar?</p>	
	<p>ROSA: Aonde é que a gente vai levar esse aluno?</p> <p>SILVIA: aprender a desenhar? Com quem a gente procura ? Quem vai dar espaço para ele?</p> <p>ROSA: Porque isso está faltando.</p>			

	BRUNA: Tanto é que isso é ... tanto que eu fui no teatro da Paz ver aquela bailarina de só uma perna inteira. Já viu, né?			
<b>Isso a escola não faz?</b>			ROSA: Não! Não! Porque aí também a gente vai lá na questão: direção que não se interessa, que não procura. Porque se interessar e procurar, vai descobrir.  SILVIA: Tinha como repassar para gente.	
<b>A inclusão na escola é ele ter que dar conta do conteúdo programático?</b>	ELZA: É.  ELZA: Deveria ser.  SILVIA: Não! é só isso. A inclusão na escola é só isso. É o aluno aprender os conteúdos.			
<b>E o aluno que não dá conta de aprender os conteúdos?</b>	ROSA: Vai ficando.  SILVIA: Ele é retido mesmo  ROSA: Vai ficando.			
<b>Então a escola está incluindo?</b>	SILVIA: Não! Não!  ROSA: Mas não tô te falando que a inclusão tem que acontecer desde a entrada?  BRUNA: E isso acontece com os ouvintes, com os ditos normais, porque quando eles não têm condições, ele também ficam retido..  ROSA: Vão ficando, vão ficando. É! Nesse sentido, entendeu?  SILVIA: É o sistema.			
<b>E para você Silvia, o que é incluir?</b>	SILVIA: é você fazer parte de algo ou alguma coisa que você era excluído. Dá uma chance, uma oportunidade, né? Quer dizer que antigamente era difícil, a gente não via nas escolas esses alunos assim.			

	<p>N'era? Então, de repente quando ouve essa oportunidade, parece que foram tirados assim...</p> <p>BRUNA: Estavam presos no Carandiru [risos].</p> <p>SILVIA: Estavam era mantido em algum lugar, né? Também os próprios pais tinham seus filhos e escondiam, n'era, né? Não aceitam, né?</p> <p>ELZA: Tinha uns que vergonha até...</p> <p>SILVIA: Vergonha.</p> <p>ELZA: Achavam que era retardado...</p> <p>SILVIA: Isso!</p>			
		<p>ELZA: Não era? Também eu vejo assim, né, que hoje se abriu mais porque as políticas fizeram para atender. Aí, quer dizer, antes eu não tinha política lá fora para fazer, eu tinha que deixar meu filho guardado, entendeu?</p> <p>ELZA: É, era difícil conseguir vaga.</p>		
				<p>BRUNA: Era difícil. Os filhos dos mais ricos que iam fazer as escolas especializadas. Ali, ali...aquela escola ali só pegava os alunos, até hoje mesmo... aquela escola ali que fica na 14, né? Que é de freira..</p> <p>SILVIA e ELZA: Phelipe Esmaldoni (escola especializada para alunos com deficiência auditivas)</p> <p>BRUNA: Pois é, ali só tem rico! Quando eu terminei em 75, eu fui fazer estágio naquela escola... ..eu percebi que ali só era filho de rico. E, justamente, naquela época, as pessoas que tinham filhos com deficiência eram maioria as famílias ricas. Parece assim que era um castigo, não é verdade?</p>

	ROSA: Existe mais exclusão do que inclusão! A própria família exclui			
<b>E a escola, ela mais exclui do que inclui?</b>			ROSA: Não, não, não. A escola não, ela está avançando. Ela não exclui mais do jeito que excluía.	
<b>Então ainda exclui?</b>	ROSA: exclui!  [silêncio]			
<b>Gente, muito obrigada.</b>				

## ANEXO D

MAPAS DIALÓGICOS				
Roda de Conversa: Escola 2. 4 professoras: Dina, Joelma, Aline, Kely e 1 coordenadora: Fátima				
PESQUISADORA	CATEGORIAS ENCONTRADAS			
	Inclusão/exclusão	Processo/história	Avaliação do Processo de Inclusão	Outros
<p>A proposta é assim: É tá conversando com vocês e ouvindo um pouquinho a experiência de vocês, como é que vocês trabalham e lidam com a questão da inclusão.</p>				<p>FÁTIMA: Assim, eu já tô aqui nesta escola há 7 anos, e, o caso assim, mais, assim que eu tenho o conhecimento mais próximo é do Pedro. O Pedro já tá aqui na escola eu acho que uns 3 anos. O Pedro, ele é portador de deficiência auditiva, e quando ele chegou aqui na escola, ele, apesar de que eu acredito que ele devia tá com uns 7 anos mais ou menos, 6, hoje em dia ele tá com 15, ele vai fazer 15 anos. E ele era uma criança que ele era muito dependente, até para beber água, né; pelo fato de que ele não sabia expressar, né, tinha dificuldade com a linguagem. E aí a mãe ficava aqui na escola, toda hora, ficava orientando tudo.</p>
			<p>FÁTIMA: Então, já o grupo das professoras da manhã, eu me lembro naquela época, parece-me que era a professora Tatiana, era a primeira professora dele, parece. Então, ela teve esse cuidado de conversar com a mãe, porque, tipo assim, a gente não tinha muitas informações, mas aqui, ali, alguém já tinha alguma leitura.</p>	
<p>Então, na verdade, nessa época já tinha esse trabalho com inclusão?</p>		<p>FÁTIMA: Nós recebemos... Não. Não era aquele trabalho sistematizado sobre inclusão, né? Mas aqui ou lá alguém já tinha feito uma leitura. E a prefeitura...</p>		
<p>E já era na sala de aula regular? Onde era realizado o trabalho?</p>		<p>FÁTIMA: Já foi para sala de aula, ele já foi para sala de aula. E aí, a Tatiana, naquela época, ela começou a conversar com a mãe dele, a respeito da questão da, dela pedir segurança e aí ficar a vontade. Que ela poderia ir embora, deixar o Pedro aqui na escola, né? Que ele ia aprender, até porque aqui a gente tem uma rampa. Então eu acho que ela tinha, ela tinha, na verdade, muita ansiedade dele se machucar, dele se bater, porque ele já</p>		

		<p>tinha muitos problemas, né? E, tipo assim, não criar mais um problema, né? Então a Tatiana, ela teve essa preocupação bastante de conversar com a mãe a respeito disso...</p>		
	<p>FÁTIMA: ...E o que a gente observou que havia, entre as crianças, muita solidariedade...</p>			
			<p>FÁTIMA: . Mas, em termos de apoio, lá fora, nós não tivemos. Porque, infelizmente, não sei se isso acontece só na rede pública. Começa,, vai se organizar um grupo da Educação Especial,, aí até esse grupo se reunir é uma vida. Faz o levantamento. Encaminha, até chegar lá... Daí a professora começou a trabalhar sozinha mesmo, sabe? Tentando acertar, tentando acertar com esse garoto.</p>	
	<p>FÁTIMA: ...O que a gente observa nele, é essa grande evolução, no aspecto de interação, de socialização. Em termo de aprendizagem, né, Dina, pouquíssimo, pouquíssimas coisas assim que falta.</p>			
<p><b>Como é trabalhar com ele, Dina, em sala de aula?</b></p>	<p>DINA: Olha, ele, todo tempo precisa né. Não que eu saiba, né? Eu estou cansada de brigar. Eu não estou na Páginas da Vida, não! [risos] Eu não sou da novela não. Mas ele tem o cantinho dele. Ela chega lá, ela enxuga tudo. Aquilo ali, é que a mãe quer cuidar.</p> <p>JOELMA: É uma superproteção.</p> <p>DINA: Aí eu deixo, né?</p>			
<p><b>A mãe? A mãe entra na sala?</b></p>				<p>DINA: É. Ela escolhe o lugar. Aí mexe no ventilador. Eu fico na minha lá. Agora ela! Aí eu vou olhar o caderno, eu não digo nada. Aí eu olho bem os cadernos, todinhos. Aí tem aquela batente, eu tenho um medo, que ele é um homem, ele é um homem que...</p>
<p><b>Quantos anos ele já tem, Dina?</b></p>				<p>FÁTIMA: Ele vai fazer 15 anos. DINA: Mas ele é um homem.</p>
				<p>FÁTIMA: Temos o Denilson, a Diana que é Down, o Pedro que, a Cláudia que é portadora de deficiência auditiva.</p>
<p><b>Como é que ele foi... Quem já foi professora dele? Só você?</b></p>				<p>FÁTIMA: Eu já fui professora dele.  DINA: A Neide já foi.</p>
<p><b>Já passou, né? Como é que vocês percebem que ele foi passando de ano?</b></p>	<p>DINA: Ele não dá para 5ª série. Então os avanços que a gente observa em</p>			

<p><b>Porque, assim, esse é um olhar do trabalho.</b></p>	<p>relação essa socialização, se ele interage, se ele participa das brincadeiras na hora de recreação. Entendeu? É nesse sentido. Em termos de aprendizagem, é complicado. É complicado. Tanto é que quando eu vejo assim essa contribuição, a gente quer essa contribuição nesse sentido: como fazer com essas crianças que tão terminando um ciclo na escola para ir para uma 5ª série? Você sabe que 5ª série a gente tem vários professores. Não que eles não tenham tempo, mas é mais complicado porque para nós que trabalhamos com jornadas passamos 4 horas com eles aqui, e já se torna complicado. Então eu vejo muito, é o mínimo e necessário que a gente observa. Eu não posso te dizer hoje, do Pedro, mas, por exemplo, ele já tinha noção de forma. Ele já comparava o formato da sala com o quadrado. Quer dizer, então ele já fazia essa associação. Não sei como está hoje que eu já estou a uns 4 ou 3 anos sem trabalhar com o Pedro. Eu vejo isso pela minha experiência com o Denilson, que tem Síndrome de Down. Ele... copia perfeitamente. Até as coisas elementares, até mesmo hoje em dia, o Denilson já faz a lição elementar: juntar quantidade, contar quantidade, ele já faz. Ele já associa as letras do nome dele com qualquer letra que ele vê, entendeu? Agora eu não posso é aprofundar um pouco mais esses conhecimentos porque eles têm essas limitações que são elementares.</p>			
<p><b>Aí como é que vocês elegend critérios para eles saírem de uma série para outra?</b></p>		<p>FÁTIMA: Olha, ele, como assim na escola. Nós trabalhamos não só com o Pedro, com Pedro ou com Denilson, de forma assim de reter. Porque, por exemplo, o Denilson ainda está no C1, eles têm três anos para estar no C1. Então todas as crianças elas não são retidas. Tem um 1º ano, que um 1º ano e um nível de Alfa. Tem um 2º ano em nível de 1ª. Um 3º ano em nível de 2ª. Então, quando a criança sai de uma alfa para uma 1ª, tendo as dificuldades que ela apresentar, ela vai, ela vai avançando.</p>		
<p><b>Independente de ela ser de inclusão ou não?</b></p>		<p>FÁTIMA: Independente de ela ser de inclusão ou não. Então, a preocupação ocorre quando termina um ciclo que é o C1 pro C2, né? Quer dizer, eles não os conteúdos o conhecimento necessário dos conteúdos para ir pr'uma série. Então a gente vai avançando em função dessa</p>		

		<p>interação que ele tem dentro da escola. Mas em termos de conhecimento teórico, é complicado.</p>		
<p><b>Então esse é um critério: passar para socializar?</b></p>			<p>FÁTIMA: É, os critérios que... é por isso que eu te digo, a inclusão foi ótima, eu concordo plenamente. Só que, aqui nós que trabalhamos aqui na escola com essas crianças, é um esforço muito grande de cada um de nós. Ir buscar mesmo, como é que eu devo fazer, olha colega, como é que tu estás fazendo, vamos fazer juntos assim. Nós não temos uma referência, ou então. Ninguém quer algo pronto.</p>	
		<p>ALINE: Eu vejo assim. Eu vejo que, eu acho que a inclusão, na minha opinião, já começou errada. Não que essa criança, ela tenha que ser incluída, mas não ser incluída no faz de conta, que ela acaba sendo uma inclusão de faz de conta. Por que? Porque se para nós professores já é difícil nós trabalharmos com os ditos normais trinta, em salas super lotadas, que dirá você trabalhar, ainda, além desses trinta, porque a secretaria vai dizer assim, ela diz assim: “é que, a cada um aluno que você coloca, dependendo da... da... doença que ele apresenta”, como é esqueci o nome?</p> <p>FÁTIMA: Necessidade</p> <p>ALINE: ...”da necessidade que ele apresenta, se retira um ou dois dessa turma”. Só que, eu acho até legal a novela agora que está passando, ela mostra isso, ela mostra até a dificuldade que os próprios professores, como eu digo, tem em trabalhar esta criança sozinha...</p>		
			<p>ALINE: Agora você imagina um professor, que ele primeiramente, ele não foi preparado. Nós não queremos as coisas pronta e acabada. Porque quando nós passamos pela universidade, nós passamos para trabalhar com os ditos normais. Nós não tivemos, pelo menos na minha formação, eu não tive nenhuma aula, como deveria ter o procedimento, porque a prática do dia-a-dia, que vai me dar todo esse embasamento, mas em teorias.</p>	
	<p>DINA: Faltam profissionais. ALINE: Eu vou chegar lá! Vou chegar lá! Eu estou começando mostrando da onde é as falhas que vêm. Ai o que acontece com essa mãe quando ele passou.? Eu digo: “mãe, o que eu vou poder fazer é com</p>			



	<p>Pedro, é socializar?”. Fazer com que até essa criança (...), porque durante anos, nós e as crianças, nós discriminamos essa própria criança. Era o “”, era a criança que era surda. O que eu vou fazer? Mostrar para essa criança que ele com as limitações dele, ele é igual a nós. Então é essa a socialização, entendeu? E, como eu digo para ela, o que ele vier a aprender dos conhecimentos ditos científicos, por exemplo, como diz, a noção de espaço, coordenação, isso já vai ser um ganho. Porque a minha preocupação era incluir ele com essas crianças...</p>			
		<p>ALINE: Aí, quer dizer, aí eu digo, que quando a gente tem que estar se preocupando em avançar com a criança... Que critério? Porque ele está no ciclo e aí ele vai e caminha. Eu o peguei ano passado. Ele deveria, como ele é aluno especial, eu achava assim. E aí, a partir disso, o Pedro não teve condições, porque eu era professora de 4ª série ano passado, ele não tem condições de avançar. Ele não tem.</p>		
	<p>ALINE: Ele já conhece as vogais, não sei, as junções ele não conhece. Ele tem dificuldade no falar. Na verdade, ele ainda fica um pouco à parte do processo. Porque ele fica? Por que é muito difícil você está com trinta crianças, ao mesmo tempo em que você precisa desse trabalho, você tem que fazer trabalho individualizado.</p>			
		<p>ALINE:...E aí você percebe, quando até a secretaria traz vídeo para mostrar para nós aqui, ela mostra toda uma estrutura de uma sala aonde o professor trabalha, e aí aonde ele trabalha com poucas crianças. E nós não temos essa estrutura</p>		

	<p>ALINE:...Quando vinha, que eu tenho experiência d'uma outra escola, ela via, vinha à moça, trabalhava vinte minutos com essa criança, separada numa sala, só ela e ele, como acontece como... Eu vou dar, vocês podem até pensar que eu sou noveleira, [risos] mostrando que como é que ela trabalha, só é ela.</p>			
			<p>ALINE: A questão da professora de não ter aceitado, da escola que é uma escola particular, que é uma escola boa, que escola pensou que entre os vinte que ela tem lá, ditos normais, que ela ia perder, que nós vivemos num país capitalista, e entre aquela criança que estava ali. Que precisava ter mais atenção. E nem a escola sabia trabalhar. É muito linda a inclusão, eu acho que todos nós devemos ter um respeito nessa inclusão séria. A inclusão que esse aluno possa se sentir incluído, que o trabalho que eu vou fazer com ele vai haver uma mudança. Porque na verdade, não há uma mudança, infelizmente não há..</p>	
		<p>FÁTIMA: Infelizmente, eu vejo assim, que visualmente falando, o único... o único passinho que eles deram foi na questão de adaptação da escola. A nossa escola já tem a rampa... ALINE: E nem é toda... FÁTIMA: Não, ela tem a rampa, mas não tinha essa rampinha aqui da entrada. Quisera!. Aí quando nós recebemos a Cláudia, que é portadora, colocaram. No banheiro, refizeram o banheiro, colocaram a barra, adaptaram a barra, que dá para entrar uma cadeira de rodas, por sinal até tiraram a porta, a porta ficou maior para poder entrar o aluno cadeirante, né? Mas a gente não quer só isso, a gente sabe que isso é importante, mas...</p>		
				<p>JOELMA: Mas tem outra coisa, eles lembram disso que é bem importante, mas lá fora, não lembraram. Que tem aquela calçada alta, né... Aquele precipíciozinho. Porque tem aqui essa parte alta, que fica a cadeira do professor, a mesa do professor, e um salão que é mais ou menos assim, né? Aí, aconteceu uma vez, estava já no final da aula, os alunos estavam ainda arrumando o material para guardar, eu vou pro armário, quando eu volto, a Cláudia</p>

				está de co... caída, ela caiu, batendo as mãozinhas e as pernas, só eu na sala de aula, que os outros já tinham saído, e aí, ela é grande a Cláudia, e aí essas pessoas são pesadas. Só eu para levantar a Cláudia, e ela rindo, sabe, ela rindo... porque ela caiu. Eu me abaixei e disse: "Cláudia, te segura em mim." Para eu conseguir levantá-la. É difícil. Ela tropeçou e caiu. E poderia ter se machucado.
			JOELMA: E a gente vê que os espaços físicos das escolas, ainda não estão preparados para receber. Então, quer dizer, é difícil. Agora ela é uma criança que ela é participativa. Ela tem as limitações, claro, né, cognitiva. Ela tem limitações, mas ela acompanha muito bem.	
	JOELMA: Agora o ano passado, eu trabalhei com o Denilson, isso a professora Kely acabou de falar, é difícil porque tem que fazer trabalhos paralelos com ele, à gente quer realizar um trabalho com o Denilson, porque trabalha com as crianças ditas normais, e você tem que colocar ele aqui do seu lado... para fazer as atividades			
				JOELMA: E o ano passado, ele tava aqui na minha turma, ainda assim, ele já tinha, e eu consegui fazer a... a noção de quantidade, não é? A coordenação motora dele ainda é muito grossa, né isso professora? Ele ainda não conseguiu.... Quando todos terminavam, ele pegava o livro, ele levantava e: "Aaaahhhh". Aí ele atrapalhava a leitura.
	DINA: Ele quer estar em todos os momentos, estar inserido.			
				JOELMA: Aí eu os outros alunos... "Ninguém vai achar graça. Deixa-o fazer o quanto quiser. Já chega Denilson, parou". Porque aí ele já tava fazendo aquilo para chamar atenção, Aí ele sentava. Mas assim, é assim, entendeu? Quer dizer, é uma criança que ele era para ele estar aqui, sim, na inclusão com os ditos normais, só que era para ele ter um acompanhamento lá fora, com fonoaudiólogo, professores especializados, para ele ter esse acompanhamento maior, e o próprio desenvolvimento. E outra coisa, eu assisti também, no Bom Dia Pará uma entrevista de pais, falando sobre os filhos. Quer

				dizer, quando os filhos deles nasceram, para eles foi assim um choque tremendo, sabe? De ter aquele impacto de “eu não sei o que eu vou fazer”. E depois, eles foram... aquela convivência, se acostumando.
	JOELMA: Mas, aquele impacto na sociedade, a questão do filho, a questão da discriminação. Ah, a sociedade está aceitando? Entre aspas. Entre aspas! Porque a gente sabe que ainda não é bem aceito na sociedade. Eles estão aí, é uma minoria, que as portas ainda não estão totalmente abertas para eles. Se estivessem, eles não estariam da forma que estão. Existiam escolas que aceitassem, tanto faz o poder aquisitivo bom como não. As portas estariam abertas para todos. Mas a gente vê que há limitações.			.
<b>Você está falando também da inclusão, quer dizer, que a inclusão não é só a escola, é um movimento maior.</b>				JOELMA: Com certeza
<b>A sociedade inclui?</b>			JOELMA: Não. A gente vê a sociedade que fala muito, a gente vê: “ah, porque a inclusão é isso, aquilo”. E abriu as portas, como a colega acabou de falar. Ela veio muito bonita, é, aos portadores, que vão ficar inseridos na sociedade, com os ditos normais. Agora será que está mesmo? É um ponto de interrogação, não?	
<b>O aluno que você falou que já está um homem, ele vai para a 5ª série?</b>		[todas falam ao mesmo tempo] JOELMA: Eu acho que ele ainda vai.		
<b>E em que momento esses alunos saem da escola ou terminam a educação básica? Como é que isso acontece?</b>				[todas falam ao mesmo tempo] FÁTIMA: Não temos contato. (é uma escola que só atende até a 4ª série).
<b>Como é que vocês pensam que vai acontecer com esses meninos que já estão homem?</b>		[todas falam ao mesmo tempo] FÁTIMA: Eu acredito assim, que o Pedro, ele... não sei, eu enquanto orientadora, eu acredito que o Pedro ainda precisa da gente, não só pelo fato assim... Porque a gente ainda vê o Pedro enquanto uma		

		criança de nove anos, assim, em termos de que ainda precisa, sabe, está com a gente. Não sei também se são coisas...		
<b>Em que ele ainda precisa de vocês?</b>	[risos]  FÁTIMA: Eu acho que ele precisa se defender mais, defender mais, principalmente em nível de 5ª série, que eu vejo aqui no intermediário [risos], é Deus por todos e todos por um! [risos] Eu acho... que desde de a 5ª série, a questão de...			
				DINA: Mas eu ainda acho o Pedro muito indefeso! É a questão, tipo assim... a gente não tem quem... tem...
	FÁTIMA: A própria postura dos professores de 5ª a 8ª é diferente.			
				ALINE: Talvez não seja a palavra certa, uma maturidade, entendeu? Por que? Porque a própria família, às vezes, é nós que fazemos com que na família... nunca tive assim... mas acho assim, superprotege. Porque lá, eu tenho uma escolinha que eu tenho um aluno com Síndrome de Down, né? E lá, esse aluno, ele, por ser de uma família já, assim, que tem conhecimento, os pais têm estudo, as tias, então ele já foi criado sem fazer diferença, porque a gente tenta superproteger, achando que tudo ele pode, com pena, entendeu?
<b>O que isso torna um impeditivo dele avançar? A postura do professor de 5ª a 8ª que não vai acolher ou o critério realmente que a gente tenha...</b>	FÁTIMA: Olha, eu acho que... a acolhida das meninas, eu acho que é diferente. Eu acho que nós somos... a escola sempre trabalhou de 1ª a 4ª, né? Então, pelo fato de que é uma escola pequena, a gente conhece todo mundo. E eu acho que essa acolhida é diferente.			
<b>Sim, aí eu te pergunto, é por isso que eu to perguntando isso, meio que cutucando nesse sentido, que assim, o que impede que o Pedro avance para o 5ª a 8ª? É um critério que realmente vocês enquanto professores de 1ª a 4ª acham que ele tem que permanecer, ou já é esse receio que você coloca que ele não vai ser bem recebido, que a postura de professor de 5ª série não vai ser igual à de um professor que fica o tempo inteiro com ele na sala. O que está sendo priorizando mais?</b>		FÁTIMA: Em tudo a gente tem que ter parâmetros, né? Vem bem, a gente não fica assim pelo lado emocional da gente. A gente se preocupa sim. Mas isso não quer dizer que nós vamos adotar esse critério e não deixar que essa criança saia daqui. É isso que eu te digo. A gente quer, nós estamos necessitados de capacitação de como lidar.		
	FÁTIMA: Não é, eu te disse, repito			

	<p>novamente; olha, saiu do C2, do C2 ele vai ter que fazer isso, porque a lei é assim, porque no papel está assim, não. Eu queria ter é capacitação para conhecimentos de como buscar, como ter é... fazer com que essa criança avance com tranquilidade. Não avançar por avançar como a Aline já colocou, avançar porque está na idade, está na classe...</p>			
		<p>DINA: O que fala a lei? Os ditos normais, eles saem da 4ª e quais são os pré-requisitos para entrar na 5ª série? Dominar a leitura, a escrita, dominar as quatro operações. A gente sabe que o Pedro (aluno de inclusão) não domina, não é?</p>		
<p><b>Mas isso é um critério para quem? Para todas as crianças? Para eles também?</b></p>			<p>DINA: É, pelo menos o básico...</p> <p>DINA: Esse é um critério da escola, né...</p> <p>DINA: ...O básico é da escola, enquanto... enquanto...</p> <p>FÁTIMA: Nós ainda não temos um consenso nesse sentido.</p> <p>JOELMA: ...enquanto o parecer.</p>	
<p><b>Não existe isso em nível de lei?</b></p>			<p>FÁTIMA: Não.</p> <p>FÁTIMA: Agora é tipo um parecer, né? Trabalhamos com um parecer, um registro cível.</p> <p>JOELMA: O que ela está perguntando é nível de lei que faça impedir que essa criança avance.</p> <p>FÁTIMA: Não tem um respaldo legal.</p> <p>DINA: Olha, aí esbarra na questão, da implantação. Para tudo você tem que ser orientado. Entendeste? Nós não temos esse conhecimento. Vou te ser sincera, eu não tenho, não sei se as colegas..</p> <p>DINA: Não tem.</p> <p>JOELMA: tem que ter aprofundamento...</p> <p>DINA: Não tem.</p> <p>DINA: Não tem, em termo de lei, nesse sentido. Ah, ele não tem os requisitos para uma 5ª série. Eu vejo o Pedro, uma criança dócil, que precisa de atenção, lá [na 5ª série] vai ser mais disperso, o professor não se preocupa com isso. Mas não quero</p>	

			dizer que porque eu preocupo com isso que eu tenha que reter essa criança aqui na escola, entendeste? Agora, conhecimento de lei, que me ampare, que ampare essa criança ainda, eu não tenho. Então isso, nós precisamos ter esse conhecimento, entendeu?	
		ALINE: Por exemplo, nós professores, nós estamos aqui 4 horas com aquela criança. E a 5ª série, é o professor onde ele tem 45 minutos para trabalhar naquele... com aquele aluno. E dificilmente ele vai ter um trabalho de... é que a minha preocupação, eu acho que as que as colegas até, é o pouco que nós avançamos, em termos de conhecimento científico, lá na frente ele pode explodir, se ele não tiver um acompanhamento. Por exemplo, o Pedro reconhece as vogais, ele sabe as junções, o som das sílabas, ele... nem todas, mas algumas. Então lá na frente, na 5ª série, eu me preocupo muito com isso.		
	ALINE: Por que, o que é inclusão? É incluir só ele na sociedade? Fazer com que a sociedade o aceite, para que ele venha para escola? Ou ele tem que ter um pouco de conhecimento? Eu acho que ele tem que ter conhecimento.			
<b>O que significa incluir?</b>	ALINE: Incluir, é porque essas crianças, para mim, elas estavam à margem de uma sociedade onde muitas das vezes elas ficavam dentro da casa! Dificilmente elas saíam para passear, até Deus me perdoe, eu acho que tinha criança era criada como bicho, porque até pro pai era um preconceito. Aí de tanto, isso eu acho que é um avanço, que aqui no Brasil nós tivemos, e os governos assim, é, vamos aceitar essas crianças e hoje elas já tão sendo aceitas. Agora, só aceitar que elas venham para escola, eu acho que elas têm que vir e tem que ter suporte. Tem que ter um respeito por esse aprender, por essa inclusão. Acho que de todos nós...			
			FÁTIMA: ...aprimorar! ALINE: Aprimorar! Não tem nem conosco, com os ditos normais, as nossas crianças, não tem o mínimo para avançarem. Aí põe a inclusão, aonde pro governo, tantas crianças incluídas é linda, maravilhosa. Aí se você for conviver com	

			a realidade, você vai saber que não é assim. Não, não.	
	ALINE: É a inclusão porque a sociedade, elas estão aqui, graças a Deus, como a Fátima falou. É lindo o Pedro já ter a noção de saber que isso aqui não é dele. E quando ele diz, ele tem essa noção, que lá a mãe trabalhava, e muitos que nem tem. Isso é bacana, ver que eles conseguem também aprender. Não como um de nós, mas que eles conseguem. Mas eu acho que eles conseguiriam muito mais se houvesse toda uma infra-estrutura para que isso acontecesse de verdade. Sabe?			
<b>Kely, o que é incluir?</b>	DINA: Incluir, para mim? É colocar, é fazer com que este sujeito que está sendo aqui, vire um verdadeiro cidadão, com todos os seus direitos e seus deveres.			
			DINA: Que nós tenhamos, para quem trabalha com inclusão, sempre o suporte, o apoio necessário. Nossa formação é dentro da Pedagogia. Nós precisamos de um profissional de cada área para nos apoiar. Porque o conhecimento, ele... as ciências, elas precisam de uma das outras.	
<b>E a escola inclui?</b>	DINA: Eu te digo com toda a sinceridade. Aparentemente, os profissionais pelo lado humano, que nós temos, a gente realmente quer colocar essa inclusão de fato. Mas parando para pensar, a própria constituição aí, dá todos os nossos direitos. Que direitos são respeitados? Em parte. Então a pessoa que está sendo incluída, que tem limitações um pouco maiores, não. Se você vê que nós temos um país culturalmente preconceituoso, um país que discrimina, está? Em todos os sentidos, em todos os sentidos discrimina. Até mesmo entre os professores discrimina. Você é discriminado pela sua raça, pela sua cor, pela sua religião, em tudo você é discriminado.			
<b>Dina, o que é incluir para ti?</b>				DINA: Na minha situação, como eu já conheci até pessoas, eu já trabalhei na escola ali numa outra escola. Eu queria que vocês dessem uma olhada lá naquela escola. Eu tenho uma psicóloga, eu tenho uma assistente social. Eles tem que ter um pessoal na área. tem que ter atendimento pro jovens. Tipo assim, na hora do... Elas trabalham no intermediário... no intermediário elas vão (???), para elas terem... porque as meninas ficam dotdinhas para entrar. Eles passam, levam



				os quadros, vão correndo, lá na hora que ela tão almoçando: “Gente, pelo amor de Deus”. Intermediário é a hora do intervalo. Como é que essa menina pode levar um lanchzinho só para agüentar o almoço. Não tem nem almoço, né? Depois, digo assim, eu fui lá, às vezes eu vou lá (???). Eu vejo assim, aqui não é assim. Como o Pedro foi meu aluno, eu acho muito assim aquela calma.
<b>Joelma, e para você?</b>	JOELMA: Olha, para mim incluir... olha, é o aluno, como ser humano se sentir cidadão, que ele tenha os seus direitos respeitados perante a sociedade. Então, não adianta só dizer “é inclusão” se ele está ainda à parte. Ainda está a margem desta inclusão. Mas, para mim, incluir é o ser cidadão se sentir gente, pleno, numa sociedade onde seja feito e não discriminado.			
<b>E a escola consegue fazer isso?</b>			JOELMA: Eu ainda não vejo com estes olhos. Com este olhar. Eu ainda vejo distante. Ainda precisa ser feito muito trabalho para que a escola realmente aceite esses alunos, estes seres humanos, como cidadãos. Como parte de uma sociedade. Ou como cidadão.	
	FÁTIMA: Eu acho que incluir é acolher. Sempre eu... eu... eu me vejo. No momento que eu vejo essas crianças, eu também me vejo, eu, Fátima, eu mulher, eu mãe, eu avó, entende? Então, às vezes, tem determinadas situações que eu me vejo assim... o que eu não quero para mim, eu não quero pro filho de ninguém. E, infelizmente, claro que ninguém fez opção para ter filho Down, ninguém fez uma opção... ninguém quer, na verdade! E aí eu fico... eu fico triste quando a gente não tem esse resultado, né? Porque a gente também, nós somos limitados na nossa profissão, nós somos limitados enquanto seres humanos, né?... . Porque não é, a inclusão não é transformar a escola em depósito, depósito de criança com Síndrome de Down. Porque, tipo assim, só para ter um lugar, para mãe ir trabalhar, né, como as vezes a mãe do Denilson faz, porque “Olha, quando eu vou atrasar, o Denilson pode ficar até meia hora?” A gente vai dizer não? Claro que não. Então, quer dizer, que as vezes, em determinadas situações, que a inclusão, ela passa pela sociedade como um depósito. E que não é por aí, que não é por aí. Então, tipo assim,			

	os poucos avanços que a gente observa, eu acho positivo, mas claro que a gente vê. A gente queria muito mais.			
		<p>JOELMA: No ano passado, quando ele estudava comigo, foi assim, eu estava com 3 níveis, né? Eu estava com o Kim, que já estava lendo e escrevendo; eu tinha o Lauro, que ainda não estava dominando a leitura; e ele. Então eu estava trabalhando com 3 níveis. Difícil para uma única professora na sala de aula. Aí eu trabalhava com este grupo, trabalhava com este e este lá. Quando eu via que ele se sentia que ainda não estava sendo atendido, ele chegava comigo, com o caderno dele. Ou então ele chegava e fazia assim...</p> <p>DINA: Ele joga em cima da mesa</p> <p>JOELMA: [bate na mesa]. Na minha carteira. Como quem diz assim: "Eu estou aqui!".</p> <p>"Eu estou aqui, eu também quero ser atendido."</p>		
<p>Parece que a criança pediu para ser incluída não é?</p>	<p>JOELMA: Lógico!</p> <p>[todas falam ao mesmo tempo]</p> <p>DINA: ...em nenhum momento a gente presencia cenas de discriminação entre...</p>			
<p>Gente, queria agradecer para vocês a oportunidade de está aqui e a contribuição de vocês. Por processo científico, eu acho isso legal. Eu acho que, é... você vão poder, talvez assim, perceber no resultado do processo a contribuição disso. É para fazer pensar mesmo, a inclusão aqui em Belém.</p>				