

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNA LORENA BARBOSA MORAES

**CONCEITOS E DISCURSOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL:
POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES O CURSO AEE SURDOS- UFU.**

UBERLÂNDIA

2019

BRUNA LORENA BARBOSA MORAES

CONCEITOS E DISCURSOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL:
POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES O
CURSO AEE SURDOS- UFU.

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Uberlândia
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e
Gestão da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina
da Silva

UBERLÂNDIA
2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M827
2019 Moraes, Bruna Lorena Barbosa, 1993-
CONCEITOS E DISCURSOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E
ESPECIAL: POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES O CURSO AEE SURDOS- UFU. [recurso eletrônico] /
Bruna Lorena Barbosa Moraes. - 2019.

Orientador: Lázara Cristina da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2391>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. da Silva, Lázara Cristina, 1967-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

BRUNA LORENA BARBOSA MORAES

CONCEITOS E DISCURSOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL:
POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES O
CURSO AEE SURDOS- UFU.

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós Graduação em Educação da
Universidade Federal de Uberlândia
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e
Gestão da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina
da Silva

Aprovada em: 19/08/2019.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva – Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dr. Márcio Danelon- Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

**UBERLÂNDIA
2019**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ATA DE DEFESA

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 24/2019/694, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED				
Data:	Dezenove de agosto de dois mil e dezenove	Hora de início:	14h15min	Hora de encerramento:	16h20min
Matrícula do Discente:	11712EDU009				
Nome do Discente:	BRUNA LORENA BARBOSA MORAES				
Título do Trabalho:	"Conceitos e Discursos da Educação Especial e Inclusiva: Vozes das Políticas Públicas e a Formação Continuada dos Professores no Curso AEE Surdos-UFU"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: RAÍZES E DILEMAS NA PRÁTICA ESCOLAR"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Pedro Ângelo Pagni - Unesp; Márcio Danelon - UFU e Lázara Cristina da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Lázara Cristina da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por **Lázara Cristina da Silva, Presidente**, em 19/08/2019, às



16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Danelon, Membro de Comissão**, em 19/08/2019, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Angelo Pagni, Usuário Externo**, em 19/08/2019, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1472118** e o código CRC **1D85B7E7**.

*Dedico essa pesquisa à
quem sempre me inspirou:
minha família.*

AGRADECIMENTOS

O processo vivido no programa de pós-graduação, só é possível com uma rede de apoio, de trocas e de aprendizado. Esse estudo aqui proposto foi fruto, não somente de um encontro, mas de toda uma trajetória vivenciada no coletivo.

Agradeço principalmente a Deus pelo dom da vida.

Um agradecimento mais que especial para toda a minha família. Agradeço aos meus pais Isabel e Rafael, que sonharam e viveram junto comigo todo o processo de mestrado. À minha irmã Izabela, minha eterna gratidão, por compartilhar comigo todos os seus saberes e estar sempre me incentivando e sendo o meu maior espelho.

Ao meu esposo Jefferson por compreender a minha ausência e dedicação para com os estudos, obrigada por todo o cuidado e carinho com a gente. Sem você ao meu lado, me apoiando, nada disso seria possível.

E claro, esse estudo só foi possível graças à minha querida orientadora Lázara, a qual sempre me encorajou enfrentar desafios e esteve comigo durante toda a minha trajetória acadêmica. Gratidão por me tirar da zona de conforto e me acolher em todas as minhas angústias.

Agradeço também ao professor doutor Marcelo Soares Pereira Silva e o professor doutor Márcio Danelon, que no meu processo de qualificação, tiveram um olhar sensível e cuidadoso para a minha trajetória e meus anseios. Obrigada pelas contribuições.

Às escolas a qual passei, que certamente foram extremamente importantes para a minha formação. Gratidão especial para ESEBA, que foi onde iniciei a minha caminhada profissional, e fiz tantas amizades que levarei para a vida. Toda minha vivência nessa escola tornou possível um olhar diferenciado sobre a educação e educação especial.

Também um agradecimento à escola SESI, a qual sou feliz por fazer parte e por me apoiarem ao longo dos meus estudos.

A todos do grupo GEPEPES por me acolherem, caminharem comigo na pesquisa e compartilharem saberes. Todos os membros têm contribuição nesse estudo, me auxiliaram em todo o processo, desde a delimitação do tema, à coleta e análise de dados. Essa pesquisa é fruto do nosso trabalho. Gratidão.

Não poderia deixar de mencionar os melhores e verdadeiros amigos, que estiveram comigo durante toda essa caminhada. A todos os meus amigos, que viveram comigo esse sonho e vibraram a cada conquista. Sem vocês eu não seria nada.

Aos professores cursistas que contribuíram diretamente para a realização desse estudo. Meu sinceros agradecimentos e admiração.

RESUMO

MORAES, Bruna L.B. **CONCEITOS E DISCURSOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL: POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES O CURSO AEE SURDOS- UFU**. 2019, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.201.77>.

A presente pesquisa é uma investigação qualitativa, bibliográfica exploratória envolvendo o processo de construção histórica e acadêmica dos conceitos de normalidade, anormalidade, inclusão e direitos à escolarização do público da educação especial, e como estes são tratados no discurso da inclusão educacional. Além de identificar e analisar como esses discursos aparecem nas políticas públicas de formação continuada para professores e documentos que orientam essa formação, discorre sobre a questão conceitual do público da educação especial, objetivando a proposta da escola inclusiva. Para isso, foi analisado o curso de formação continuada da Rede Nacional de Formação Continuada em Educação Especial ofertado no ano de 2018, reforçou ou refutou estas questões conceituais. Analisou-se as principais políticas que abrangem a educação inclusiva e especial, em paralelo análise do material adotado no curso de formação, além da análise dos questionários aplicados ao início e final do curso em questão. Para isso, tomamos como ferramenta de análise metodológica a análise de discursos, adotando como referência os estudos Foucaultianos, sobre a questão conceitual da norma, do discurso e do biopoder. Foi possível fazer a construção histórica de como os conceitos que envolvem a educação inclusiva e especial e como foram, cuidadosamente, construídos e disseminados, principalmente por meio das políticas públicas. Essa dissertação é na linha de Estado, política e gestão da educação, com o estudo foi possível inferir que o curso em questão faz uma abordagem nessa perspectiva, provocando nos professores em processo de formação continuada momentos de reflexão sobre a temática. Contudo, ressalta-se, ainda, que é preciso mais investimentos na formação continuada dos professores, para que a questão da conceitualização, principalmente ao que se refere à normalidade, seja objeto de reflexão diária.

Palavras-chave: Inclusão. Conceitualização. Educação especial. Formação Continuada.

ABSTRACT

MORAES, Bruna L.B. **CONCEPTS AND DISCOURSES OF INCLUSIVE AND SPECIAL EDUCATION: PUBLIC POLICIES AND THE CONTINUING TRAINING OF TEACHERS THE AEE Deaf- UFU COURSE.** 2019, 150f. Dissertation (Master in Education). Federal University of Uberlândia, 2019. Graduate Program in Education. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.201.77>.

This research is a qualitative and exploratory bibliographic investigation of how the concepts of normality, abnormality, inclusion and rights to schooling of the special education public were historically constructed and treated in the discourse of educational inclusion. In addition to identifying and analyzing how these discourses appear in public policies of continuing education for teachers and documents that guide this training, it discusses the conceptual issue of the public of special education aiming at the inclusive school proposal. To this end, it was analyzed the continuing education course of the National Network of Continuing Education in Special Education offered in 2018, reinforced or refuted these conceptual issues. The main policies that cover inclusive and special education were analyzed, in parallel with the analysis of the material adopted in the training course, as well as the analysis of the questionnaires applied at the beginning and end of the course in question. For this, we use discourse analysis as a methodological analysis tool, adopting Foucaultian studies as a reference on the conceptual issue of norm, discourse and biopower. It was possible to make the historical construction of how the concepts involving inclusive and special education and how they were carefully constructed and disseminated, mainly through public policies. This dissertation is in line with the State, politics and management of education, with the study it was possible to infer that the course in question takes an approach in this perspective, causing teachers in the process of continuing education moments of reflection on the subject. However, it is also emphasized that more investments are needed in the continuing education of teachers, so that the issue of conceptualization, especially regarding normality, is the object of daily reflection.

Keywords: Inclusion. Conceptualization. Special education. Speech. Continuing Education.

Lista de gráficos e tabelas.

Gráfico 1 Demonstrativo do quantitativo de matrícula de estudantes público da educação especial na educação infantil regular no Brasil de 2008 a 2016..... 99

Gráfico 2: Demonstrativo do quantitativo de matrícula de educação especial no ensino fundamental regular no Brasil de 2008 a 2016..... **Erro! Indicador não definido.**

Gráfico 3. Demonstrativo da Formação Acadêmica dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018..... 111

Gráfico 4: Demonstrativo da existência e/ou ausência de práticas de educação inclusiva nas escolas em que os professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018.. 112

Gráfico 5: Demonstrativo da existência ou ausência de Políticas em âmbito estadual ou municipal nos *lôcus* de trabalho dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018. 116

Gráfico 6: Demonstrativo dos motivos que levaram os professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018 a se inscreverem no curso..... 116

Gráfico 7: Demonstrativo da disponibilização de recursos tecnológicos e espaço físico para a realização de cursos de formação continuada dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018..... 118

Gráfico 8. Demonstrativo da Visão inicial sobre a educação inclusiva professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018 122

Gráfico 9 Demonstrativo da Visão final sobre a educação inclusiva professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018. 122

Gráfico 10: Demonstrativo sobre a forma de conceituar inicialmente a Educação Especial dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018 considerando a realidade do Brasil. 131

Gráfico 11 Demonstrativo sobre a forma de conceituar ao final do curso a Educação Especial dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018 considerando a realidade do Brasil. 131

Quadro 1- Demonstrativo do Estado da arte brasileira de 2009 a 2018, conforme a BDTD e repositório da UFU. 20

Quadro 2 _ Demonstrativo da visão de educação inclusiva com relação à deficiência e diversidade, e o questionário inicial e final dos professores cursistas do Curso em Atendimento Educacional para Surdos, oferta pela UFU em 2018..... 123

Quadro 3: Demonstrativo da visão dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018 sobre a educação inclusiva com foco na normalização.....	126
Quadro 4: Demonstrativo da visão ampla sobre a educação inclusiva- questionário final visão em que incluem da educação inclusiva a perspectiva da educação especial dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018.....	127
Quadro 5: Demonstrativo das mudanças ocorridas pelos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018, com relação as respostas do questionário inicial e do final	128
Quadro 6_ Demonstrativo da opinião dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018, no questionário inicial e final quanto a realidade da educação inclusiva considerando a realidade do país.	132
Quadro 7_ Demonstrativo sobre as percepções dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018, apresentadas no questionário inicial e final sobre a existência de avanços na educação inclusiva no país.	135
Quadro 8_ Demonstrativo da visão sobre educação especial dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018 ...	138

Lista de abreviaturas e Siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Cepae	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
EaD	Ensino a Distância
EPT	Educação para todos
Gepepes	Grupo de estudo e pesquisa de políticas e práticas em educação especial e inclusão educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PPGED	Programa de pós-graduação em Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFU	Universidade Federal de Uberlândia.

Sumário

Introdução	14
1.1 Nós e a pesquisa: onde os caminhos se cruzam.	15
1.2 Estado da arte: ponto de referência acadêmica para a delimitação e continuidade do estudo	19
1.3 Organização do estudo	25
Sessão I- A construção histórica dos conceitos de normalidade, anormalidade, inclusão e direitos à escolarização do público da educação especial e seu tratamento no discurso da inclusão educacional.	27
1.2 O discurso da inclusão/exclusão do anormal, um outro que incomoda, mas é necessário. 39	
1.3 A diferença que evidencia: o devir da deficiência	48
Sessão II - Políticas públicas educacionais e o curso de formação AEE: conceitos, discursos e repercussões na realidade	55
2.1 As políticas educacionais enquanto discurso.	59
2.2- Educação para todos: um discurso político de in-exclusão.....	68
2.2.1: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a educação inclusiva.....	71
2.3- Para além da LDB, discursos políticos da inclusão.	80
2.3.1 A Educação Inclusiva: em foco o Atendimento Educacional Especializado, ferramenta de equidade ou normalização?	86
2.4 - Leis e documentos para a educação inclusiva: discursos e silenciamento.	93
2.4.1 - 15 anos de promulgação da educação para todos: novos rumos ou novos retrocessos? 97	
Sessão III- Os professores em formação continuada e seus discursos- entre armadilhas de uma educação inclusiva e especial.	103
3.1 Professores em formação continuada: quem são?.....	110
3.2_ Contribuição do curso para a formação continuada dos professores- em análise as questões conceituais.....	121
Para não concluir: próximas reflexões.....	141
Referências.....	146

Introdução

A educação no país vem sofrendo grandes e diversas mudanças desde a constituição de 1988. As atuais políticas públicas de afirmação ao direito de todos à educação/escola comum vêm contribuindo para esse cenário. A escola como um todo está em constante processo de transformação e adaptação ao mundo em que vivemos, tal como, ao público hoje presente nesse espaço.

Dentre as mudanças anunciadas destacamos a necessidade de um novo olhar do profissional da educação para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes hoje presentes na escola. Esse novo olhar se faz necessário, pois, os estudantes possuem diferentes modos de aprendizagens. Principalmente aqueles que estiveram por muito tempo excluído da escola e agora possuem acesso e direito garantidos de permanência nesse espaço. Sujeitos esses que “gritam” por não se enquadrarem nesse modelo tradicional de aprendizagem arraigado nas escolas, e, neste contexto, mexem com toda a estrutura organizacional dessa instituição o que faz surgir novas reflexões sobre a configuração desse espaço social e educativo.

Diante de tal situação, o nosso olhar se volta para a construção conceitual, histórica e política desse público de uma escola para todos, inclusiva e a formação continuada dos profissionais que atuam com esse público. Reconhecemos que os estudantes são, ou ao menos deveriam ser, os protagonistas do processo de escolarização, entretanto, acreditamos que os professores nesse processo, enquanto sujeitos ativos, têm um papel importante e que precisa ser debatido e refletido. Para tanto, escolheu-se a formação continuada, pois, o professor precisa estar em constante processo de formação. Sendo a formação inicial conquistada durante a graduação/licenciatura somente a base para a sua atuação, mas o seu exercício profissional demanda reflexões diárias, tais como retomadas sucessivas ao planejamento de sua ação.

A formação de professores é um tema bastante presente na literatura científica. Isso indica a sua relevância e, possivelmente, a sua inesgotável discussão no que se refere às análises necessárias destes aspectos. Às vezes, corre-se o risco de soar como tema repetitivo, no entanto, essa presença tão forte na literatura pode indicar também uma caminhada rumo uma política global de formação e valorização dos professores. De acordo com Freitas (2007), isso faz parte dos debates e utopias dos educadores há pelo menos 30 anos, o que revela a fragilidade e descontinuidade das políticas educacionais voltadas para a formação docente. (INGLES, 2014, p. 462)

A busca pela compreensão e análise do processo de conceitualização dos estudantes da educação para todos, inclusive a educação especial, faz compreender muitos dos processos vivenciados hoje. A escolha de um conceito carrega subjetividade e contextos que, irão refletir diretamente no modo como se compreende o estudante e seu desenvolvimento global.

Dessa maneira, a pesquisa aqui presente se justifica pela sua importância, pelas discussões críticas que traz sobre o atual cenário da educação atual, que tem como ideal a escola para todos e a formação dos professores.

1.1 Nós e a pesquisa: onde os caminhos se cruzam.

Ainda me recordo de uma cena da minha infância, que hoje me faz muito sentido. Apesar da timidez exagerada que me acompanhou durante toda a infância, sempre adorei brincar. Considero que tive uma infância tranquila, na qual meus pais, com muito esforço, ofereçam-me a melhor educação que poderiam. Estava na sala de espera do consultório odontológico com minha mãe aguardando a minha vez de ser chamada. Era uma sala de espera grande, pois lá trabalhavam diferentes profissionais, não apenas a minha dentista. Um desses profissionais, por exemplo, era uma fonoaudióloga. Então, chegou à sala de espera uma criança, mais ou menos da minha idade, com síndrome de Down. Minha reação não foi outra, senão chorar. Minha mãe, calmamente, levou-me ao banheiro e me explicou que era uma criança diferente e que eu poderia voltar para a sala de espera e brincar com ela sem nenhum problema.

Hoje, consigo entender que, a minha reação enquanto criança foi de medo do desconhecido. Isso se deve ao fato de, no meu convívio familiar e social, eu não ter tido a oportunidade de relacionar com pessoas diferentes do meu padrão de desenvolvimento, muito menos na escola. Estava acostumada com a escola, em que todos os estudantes acompanhavam um padrão mínimo de modo de vida, e de se relacionar.

Atualmente, todas as pessoas convivem com os “outros”, com as suas diferenças, isto, pois, as crianças desde a primeira infância têm oportunidade de ter contato com as diferenças, por meio do movimento da inclusão.

Não me lembro ao certo quando o meu carinho e gosto por criança surgiu, mas sempre soube que queria trabalhar com crianças. Durante o ensino médio, esse desejo predominou, e, junto dele, outro, o de trabalhar com crianças com deficiências. Sempre teve algo sobre o desenvolvimento dessas que me instigava, tal como a forma que eu

enxergava essas crianças. Então, fiquei em dúvida entre dois cursos: fisioterapia ou pedagogia. Fisioterapia, pela possibilidade de trabalhar na área de reabilitação e por ser mais reconhecida. Pedagogia pela paixão pelo desenvolvimento e aprendizagem de crianças, e a possibilidade de atuar com a educação especial, mas essa última me deixava em dúvida pelo o *status* social. Todos me diziam “você é tão inteligente, pensa direito sobre o curso que irá escolher”.

Minha busca pelos cursos começou. Conversei com pessoas formadas em ambas as áreas, e, foi em uma dessas conversas, com uma amiga da minha irmã, que comecei a ter um olhar especial pela pedagogia. Comecei a estudar e conhecer o movimento da inclusão na escola. Então compreendi que o curso de pedagogia tinha um leque maior de possibilidades e de mercado de trabalho. Decidi me aventurar pelo caminho de ser uma pedagoga/professora. Hoje, sou muito feliz e realizada com a escolha, com o curso que fiz e com a minha atuação em sala de aula.

O caminho trilhado durante a realização da faculdade me permitiu estar aqui hoje realizando esse estudo, entre estágios e iniciações científicas, me encontrei enquanto profissional e no exercício de experimentar ser pesquisadora.

Então, desde a minha entrada na faculdade, a primeira experiência marcante foi a atuação como monitora na Escola de aplicação Escola de Educação Básica (Eseba) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em uma sala da educação infantil. Essa sala tinha uma criança com Síndrome de Down e outras 18 crianças sem nenhum tipo de deficiência. A professora regente contava com o apoio de uma monitora da educação especial e, com a minha monitoria, com bolsa por meio de um programa de graduação ofertado pela Pró-reitora de Graduação da UFU.

Nessa experiência foi possível analisar que o apoio pedagógico e profissional na sala de aula auxiliou o desenvolvimento daquele estudante. Tal como participar de grupos de estudos, de vivenciar a escolarização da criança público da educação especial e, no dia a dia conseguir refletir sobre esse processo. Essa vivência foi de extrema importância, pois, foi o meu primeiro contato com a educação inclusiva, na qual compreendi que era possível a inclusão, e que as crianças agem de acordo com a conduta dos profissionais tomados como referências para elas, principalmente o professor.

Desde então, escrevi trabalhos, participei de congressos, me interessei realmente pela a área. Tanto que, continuei como monitora da ESEBA, no segundo momento na brinquedoteca, que me permitiu ampliar o olhar, para a relação da escolarização e inclusão no brincar.

Mas, a experiência que me levou de fato a seguir para essa linha de pesquisa foi a vivida no quarto ano do curso de Pedagogia. Como de práxis, temos o estágio obrigatório supervisionado II, que foi realizado nas séries iniciais em uma escola estadual no município de Uberlândia.

Como era o último ano de faculdade, optei por uma escola perto de casa, em um bairro localizado na periferia. Fui então à escola onde estudei da primeira série até o então oitavo ano, onde todos me conheciam. Para a minha surpresa, a diretora da escola era a então supervisora de quando eu estudava, ela demonstrou felicidade em me reencontrar. Quando solicitei uma vaga de estágio, ela recuou, pois era uma escola que nunca tinha recebido um pedido dessa natureza. A diretora tinha receio de que eu fosse com o olhar de estagiária que vai à instituição para apontar “os defeitos”. Conversei, levei a minha proposta, os papéis e aceitaram. Mas, teria uma condição, só me aceitariam como estagiária da escola, se eu aceitasse acompanhar uma turma de segundo ano, que tinha uma criança diagnosticada com deficiência intelectual. Eu teria que lhe dar total apoio, uma vez que, ainda não tinha chegado o professor de apoio. Aceitei e encarei o desafio, que me fez crescer como pessoa e como profissional.

Nessa experiência, acompanhei uma sala com 23 estudantes. Quando cheguei, no primeiro dia, a professora me apresentou para a turma e para o João¹ que nesse momento, não parava dentro da sala, batia nos seus colegas, jogava o sapato pela sala e não conseguia se comunicar verbalmente, apenas emitia pequenos sons.

Me vi diante de uma situação inimaginável. Entretanto, sabia que não poderia apenas ir à escola e “vigiar” o João² para que ele não machucasse nenhum outro estudante, ou seja, garantir a segurança, mas sem o incluir realmente nos processos de ensino e aprendizagem. Fui criando, no primeiro momento, um laço de confiança e estabelecendo relação de cuidado e respeito com ele. Buscando compreender quem ele era, do que ele gostava, e, aos poucos, as agressões foram cessando, as fugas da sala também, a porta da sala de aula não precisava mais ficar trancada. Contudo, o estudante somente fazia o que era solicitado por mim, tínhamos um lugar especial para nós dois no final da sala de aula.

Tal vivência, me fazia refletir todos os dias, que sentido teria esse estudante, que não se encaixava no modelo dos outros, estar naquela escola? Qual era o papel da

² Nome fictício.

professora e da escola naquele momento? O que estava sendo feito com a primeira infância e o desenvolvimento desse estudante? Será que é sempre assim? Que inclusão é essa?

No estágio, precisávamos desenvolver um pequeno projeto na sala de aula. Conversei com a professora orientadora do estágio sobre a situação do meu estágio na escola. Ela me autorizou a fazer o projeto para esse estudante, uma vez que a escola não me daria abertura para fazer com a sala inteira, objetivando a inclusão.

Fiz um projeto de curta duração e consegui que ao final, João conseguisse reconhecer o seu nome e os números do 01 ao 05, isso, na metade do segundo ano. Coincidiu com o encerramento do meu estágio que duraram três meses ininterruptos com 600 horas e a chegada do (a) professor (a) de apoio.

Essa experiência me causou inquietação, o que fez surgir o problema de minha monografia, oportunidade em que escrevi com mais detalhes sobre esse caso. Da monografia surgiram questões ainda maiores, que pretendo começar a respondê-las nessa dissertação, principalmente, no que se refere a formação de professores e o olhar da sociedade e da escola para todas as crianças. No momento do estágio, tal como foi o da escrita da monografia, não tinha a maturidade profissional, teórica, nem as lentes epistemológicas que me permitissem realizar o estudo com aprofundamento e visão crítica das inquietações, tão pouco para realizar análises das políticas, que embasam toda e qualquer ação pedagógica, principalmente a dita inclusiva, objeto de interesse desde antes de ser professora/pesquisadora.

Diante de tais proposições, ao ingressar no mestrado, tive conhecimento, por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão (Gepepes), do curso de aperfeiçoamento em atendimento educacional especializado para estudantes surdos, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - Faced/UFU. Que já se encontrava com nove edições. Encontrei nesse curso, a possibilidade de descobrir respostas para algumas questões que me movem a pesquisar, e outras que surgiram diante dos estudos que vinha realizando. De onde vem essa educação para todos? Qual a visão predominante sobre essa temática? Como a questão da diferença e da conceitualização utilizada nas políticas se efetivam na prática? Como o professor, em sua formação continuada, tem a oportunidade de questionar e refletir sobre essas conceitualizações, que serão refletidas em suas práticas? Como os conceitos de diferença, igualdade, deficiência, normalidade, anormalidade, direitos à escolarização do público da educação especial foram

construídos historicamente e tratados no discurso da inclusão educacional? Como esses discursos aparecem nas políticas públicas de formação continuada para professores, e documentos que orientam essa formação, discorrem sobre a questão conceitual do público da educação especial objetivando a proposta da escola inclusiva? Os cursos de formação continuada da Rede Nacional de Formação Continuada em Educação Especial, ofertados de 2009 a 2018, reforçam ou refutam estas questões conceituais? Então tais questões nos impulsionaram a realizar e sistematizar esse trabalho.

Destarte, temos como **objetivo geral**: Compreender as interfaces manifestas pelo discurso conceitual de, normalidade, anormalidade e direito à educação presentes nas políticas públicas nacionais de formação continuada para professores na modalidade da educação especial, para a escola inclusiva, com foco no curso de Extensão em Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos, ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no período de 2009 a 2018, parte da Rede Nacional de Formação Continuada em Educação Especial, organizada pelas Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC).

Como objetivos específicos se propôs **identificar e analisar**:

a) a construção história dos conceitos de normalidade, anormalidade, direitos à escolarização do público da educação especial e seu tratamento no discurso da inclusão educacional;

b) como os discursos conceituais de normalidade, anormalidade, direitos à escolarização do público da educação especial são abordados nas políticas públicas brasileiras de formação continuada para professores na perspectiva da educação inclusiva desenvolvidas entre 2008 e 2018;

c) como esses conceitos são tratados pela UFU, no curso de extensão em Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional para estudantes Surdos;

d) a visão dos professores cursistas, no início e no final do curso ofertado, apreendendo esses conceitos antes e depois do curso, e as contribuições deste para a modificação dos conceitos pré-existentes.

1.2 Estado da arte: ponto de referência acadêmica para a delimitação e continuidade do estudo

O objeto de pesquisa aqui proposto, se justifica pelo fato de, nas produções acadêmicas, apesar de existir pesquisas no meio acadêmico sobre a questão da

conceitualização, da educação especial e sobre a formação continuada de professores, o curso em questão ainda não ter sido objeto de análise nessa perspectiva.

Para compreender o panorama atual das pesquisas que abrangem a temática aqui proposta, foi realizada uma pesquisa no site da biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDBTD), que é uma plataforma que permite:

[...] busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. [...] A BDTD contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Além disso, a BDTD também proporciona maior visibilidade e governança do investimento realizado em programas de pós-graduação. (BRASIL/IBICT, 2018, p. s/p_)

Nessa plataforma estão disponíveis todas as teses e dissertações do país, de diferentes e diversas instituições. Para se chegar a esse resultado, realizamos a pesquisa utilizando as palavras chaves: “normalização”³ com os seguintes filtros: ano de defesa: 2009 a 2018. Esse recorte temporal se justifica pelo o fato de que é o ano em que foi ofertado a primeira edição do curso em análise: 2009, até o ano o nosso estudo se iniciou: 2018, e o outro filtro: Programa de pós-graduação em educação.

Além disso, utilizamos como referência as dissertações do programa de pós-graduação em educação (PPGED), da UFU, que são da mesma linha de pesquisa desse estudo, ou seja, “Estado, políticas e gestão da educação”, que tratam sobre a formação de professores. Para esse levantamento de dados, fizemos uma pesquisa no banco de dados do próprio programa, com os seguintes filtros da linha de pesquisa e palavras-chave: normalização, conceitualização e formação de professores. Com esses filtros, chegamos a um montante de 18 pesquisas, contudo, nem todas tratavam efetivamente de formação de professores. A sua grande maioria se debruçou sobre a análise de políticas públicas para a inclusão. Com os filtros utilizados chegamos a duas pesquisas, uma dissertação e uma tese, dessa base de dados.

Dessa pesquisa chegamos aos seguintes dados:

Quadro 1- Demonstrativo do Estado da arte brasileira de 2009 a 2018, conforme a BDTD e repositório da UFU.

³ A escolha por esse filtro é justificada, pela a questão da conceitualização da educação especial/inclusiva estar diretamente relacionada a essa temática.

Ano	Título	Local	Dissertação ou Tese	Fonte:
2010	A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica.	São Leopoldo – RS	Tese	BDTD
2010	A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece.	São Leopoldo- RS	Dissertação	BDTD
2010	Sobre surdos, bocas e mãos: saberes que constituem o currículo de fonoaudiologia	São Leopoldo- RS	Dissertação	BDTD
2011	A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.	São Leopoldo – RS	Tese	BDTD
2011	Inclusão escolar na região Noroeste colonial do Rio Grande do Sul.	São Leopoldo- RS	Tese	BDTD
2011	A educação dos surdos no RS: currículos de formação de professores de surdos.	São Leopoldo- RS	Dissertação	BDTD
2014	O professor inclusivo: uma invenção contemporânea	João Pessoa – PB	Dissertação	BDTD
2014	Ensino colaborativo e educação física: contribuições à inclusão escolar	Minas Gerais	Tese	UFU
2014	O plano de ações articuladas (PAR) : da autonomia ao controle no âmbito das políticas de educação especial	Minas Gerias	Dissertação	UFU
2018	Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais	São Leopoldo – RS	Tese	BDTD

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em síntese, as teses e dissertações aqui encontradas com o filtro em que selecionamos, são concentradas em uma mesma cidade e faculdade. Isso implica em dizer que, apesar de existir pesquisas sobre a área, essas são concentradas em um espaço, inclusive com a mesma orientadora. Apenas com uma pesquisa encontrada em outro local.

Klein (2010), em sua tese, discute sobre a questão da reprovação na chamada modernização pedagógica, problematizando a escola como máquina de governar os sujeitos, utilizando uma base epistemológica foucaultiana com análise na governamentalidade e normalização. Nesse sentido, a reprovação por não aprendizagem, além de não fazer com que a escola cumpra seu papel social de todos

estarem incluídos.

Já a pesquisadora Rech (2010), em sua dissertação, faz uma análise sobre a necessidade do movimento da inclusão durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Nesse sentido, o estudo mostrou como esse movimento foi legitimado a partir de uma norma, para isso foram analisadas as principais políticas desse período.

Guedes (2010), diferentemente das pesquisas apresentadas, faz uma análise na área de ciências humanas sobre o currículo da fonoaudiologia, após a promulgação da Libras (Língua Brasileira de Sinais), nos cursos superiores de fonoaudiologia. Baseado em uma linha de pesquisa foucaultiana, o pesquisador, nesse sentido, foi possível identificar a visão clínica predominantemente nessa área.

Menezes (2011), em sua tese a partir das teorizações de Michel Foucault, busca empreender uma análise de inspiração genealógica sobre as práticas operadas pela escola, compreendida como maquinaria de normalização a serviço do Estado para a produção de subjetividades inclusivas. Para tanto, operando com as conceituações de governamentalidade, normalização e subjetivação, faz uma análise de dois grupos de materiais: um primeiro constituído pelo conjunto de políticas educacionais na perspectiva inclusiva, produzidas nos últimos anos no Brasil, e, um segundo, composto por registros de práticas escolares arquivados no acervo de uma escola pública estadual. Desse estudo, o pesquisador, inferiu sobre a escola como uma ferramenta de governamentalidade neoliberal, de estudantes que queiram subjetivamente estar e participar do jogo econômico.

Castaman (2011) desenvolveu uma pesquisa para sua tese sobre o movimento da inclusão a partir dos PPP's (Projetos Políticos Pedagógicos) da escola, identificando como a inclusão escolar foi sendo constituída nas políticas nacionais e nos documentos escolares, movimentando práticas, nas quais podemos verificar a governamentalidade operando sob o conceito de normalização.

Schut (2011) na dissertação, analisou os saberes/conhecimentos sobre os surdos que circulam nos currículos dos cursos de formação de professores, do Estado do Rio Grande do Sul, no período entre 1984 e 2004. Para tal, fundamentou-se em uma base foucaultiana de conceitualização da normalidade. Nesse estudo foi possível identificar como os professores ainda possuem uma visão dualista entre o anormal e normal, e a modernidade fez suscitar a posição binária entre surdos e ouvintes no meio educacional.

Barberena (2014), em sua tese, problematiza como os discursos que circulam na ANPED, no período de 1990 a 2010, instituem verdades que caracterizariam práticas pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos na escola e na sociedade contemporânea. Para tanto, operando-se com os conceitos de discurso e normalização, sob inspiração genealógica foucaultiana, realizou análise em 57 trabalhos distribuídos na ANPED em dois GTs: 54 trabalhos do GT da Educação Especial e três trabalhos do GT dos Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos.

Em uma pesquisa, com objeto de estudo a contribuição da educação física escolar para a inclusão, Oliveira (2014) atua como educador pesquisador, em parceria com um professor de Educação física. O objeto dessa pesquisa foi analisar o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre pesquisador e professor de Educação Física em salas de aula comuns na perspectiva do ensino colaborativo em uma escola municipal de Uberlândia. Para isso, ele utilizou como opção metodológica a abordagem qualitativa do tipo participante (reconhece a relação entre ciência social e a intervenção na realidade social), que se desenvolveu em três fases: construção da pesquisa, intervenção e avaliação/diagnóstico. Como estratégias de coleta de dados, foram usados a entrevista semiestruturada, o questionário, a observação participante e a entrevista coletiva. Destarte, a tese acima mencionada trata fala da visão de inclusão com uma base teórica diferente da adotada do trabalho aqui a ser apresentado, pois a discussão está focada na inclusão, contudo sem refletir acerca dos conceitos que serão explorados nesse presente trabalho.

Souza (2014) analisou o Plano de Ações Articuladas (PAR) e a contribuição das ações para a escola inclusiva. Por isso, teve como objetivo identificar e analisar as ações do PAR voltadas para a educação especial na perspectiva inclusiva e destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG, no período de 2008-2013. Como instrumento de coletas de dados e metodologia, utilizou: pesquisa documental; análise de conteúdo para a análise dos dados colhidos por meio da entrevista semiestruturada.

O estudo de Souza (2014) aborda questões relevantes sobre a inclusão o AEE e as políticas públicas, contudo, é uma vertente para a questão de como o PAR (plano de ações articuladas) vem sendo de fato realizado no município. Diferentemente no

estudo que aqui iremos realizar, Souza (2014) discute o papel da inclusão no sistema capitalista, logo, um dispositivo de poder, contudo, o pesquisador não analisa e discute os conceitos que aqui serão objetos de estudo.

Pereira (2014) em sua pesquisa de mestrado, ressalta algumas práticas discursivas que deram margem ao surgimento de certos tipos de conhecimentos sobre o professor ideal para trabalhar com a Educação inclusiva, procurando compreender tais práticas e seus efeitos de poder/verdade a partir das teorizações de Michel Foucault. Para tanto, operando com as conceituações de governamentalidade, normalização e subjetivação, faz uma análise de dois grupos de materiais: o primeiro constituído pelos documentos e manuais produzidos pelo Ministério da Educação a partir de 2001 para nortear a formação do professor inclusivo. O segundo diz respeito aos dispositivos legais que foram formatados nesse período para normatizar o atendimento ao aluno com deficiência. Nesse sentido, compreende as armadilhas do discurso neoliberal para a formação e capacitação do professor para atuar nessa perspectiva. Apesar de esse estudo ter a mesma base teórica e discutir os mesmos conceitos que aqui são objetos de análise, o que torna nossos trabalhos distintos é que enquanto Pereira (2014) tem o foco em como o conceito do professor ideal para a educação inclusiva foi sendo construído, o nosso trabalho faz a análise da construção histórica dos conceitos que englobam a educação inclusiva, e o que estes implicam na prática e visão dos professores. Assim, o presente trabalho se diferencia deste por analisar como esses conceitos que foram sendo criados e apropriados pelos professores são refletidos na sala de aula, apesar de ser uma mesma base epistemológica e análise de tais conceitos.

Por último Frönlich (2018) em sua tese compreende de que maneira as práticas de apoio à inclusão escolar colocam em funcionamento processos de normalização das pessoas com deficiência a partir da década de 1990. Para isso, foram utilizados como material empírico 11 políticas, nacionais e internacionais, que regulamentam práticas de inclusão escolar no Brasil de 1990 até 2015. Os materiais foram analisados utilizando-se a ferramenta da normalização, conforme Michel Foucault. As análises dos documentos mostraram que as práticas de apoio, produzidas e requeridas pelas políticas de inclusão, objetivam criar as condições para a manutenção dos alunos com deficiência na escola comum. Conclui-se que as práticas de apoio terceirizadas operam com processos de normalização que não visam apenas à correção, mas também, fragmentam o sujeito com deficiência, indicando capacidades para a aprendizagem. Defende-se a tese de que as práticas de apoio terceirizadas, através da tríade rede-individualização-

aprendizagem, constituem normalidades diferenciais nos sujeitos com deficiência. Entende-se que a base epistemológica adotada neste estudo, e a mesma que embasou nossos estudos, a discussão sobre os conceitos de normalização, governamentalidade, estão presentes em ambos estudos, tais como a análise das políticas nessa perspectiva. Contudo, a tese faz uma análise das políticas e a rede de apoio para a educação especial, já o nosso estudo, avança no sentido de além da análise das políticas, faz uma interlocução de como a formação continuada trata essa questão de conceito dessa perspectiva que irá formar o profissional, ou seja, como o processo de formação continuada de professores, são de extrema importância para a atuação na sala de aula, uma vez que essa formação pode ser reflexiva, ou vir reforçar esses conceitos que ganharam força de verdade.

Assim, é possível inferir que das nove pesquisas encontradas, duas não se trata da mesma temática que a proposta aqui neste estudo. Das sete pesquisas restantes, todas trabalham sobre a questão da conceitualização numa vertente epistemológica aqui adotada, contudo dos sete, seis trabalhos estão concentrados na região sul do país, e, como tal, o *locus* das pesquisas são dessa região. Dessa maneira, a pesquisa aqui proposta, apesar de já existir a temática no meio acadêmico, se justifica por ampliar o *locus* do estudo, sendo as quatro regiões do país.

1.3 Organização do estudo

Para contemplar os objetivos propostos bem como buscar sancionar o problema que nos impulsiona a realizar essa pesquisa, o estudo está organizado em três sessões.

Na sessão I, com o título: “a construção histórica dos conceitos da, normalidade, anormalidade, inclusão e direitos à escolarização do público da educação especial e seu tratamento no discurso da inclusão educacional”, fazemos uma retomada histórica sobre a questão da construção dos conceitos envolvidos na educação inclusiva, suas armadilhas e nuances, com base foucaultiana. O objetivo dessa sessão foi identificar e analisar os contextos aos quais foram sendo construído os conceitos que envolvem a educação especial e inclusiva, e as implicações desse processo para identificar e olhar os estudantes atualmente.

Na sessão II, intitulada “Políticas públicas educacionais: conceitos, discursos e repercussões na realidade”, apresentamos o cenário político da educação inclusiva, fundamentados na base epistemológica de Foucault, considerando a política enquanto discurso e as implicações dessa consideração, além de, nesse momento, fazer um

diálogo entre as políticas públicas vigentes nessa perspectiva e o material do curso de formação continuada para professores “AEE para alunos surdos” UFU 2018, fazendo um parâmetro de como a questão da conceitualização é apresentado nas políticas e no curso. Seguindo essa linha de pensamento, traçamos um percurso histórico de como a educação, enquanto direito à escolarização, foi sendo disseminado na sociedade, com abertura para todos, trazendo à luz a discussão sobre as diferenças nesse campo.

A sessão seguinte, intitulada: “Os professores em formação continuada e seus discursos- entre armadilhas de uma educação inclusiva e especial”, fazemos uma breve consideração da importância da formação continuada de professores, tal como as políticas que abrangem esse processo. Além disso, essa sessão, contempla a análise de dados e nos permite inferir como o curso de formação continuada “AEE para alunos surdos” UFU 2018, contribuiu ou refutou no que diz respeito à questão da conceitualização da educação especial e inclusiva nos professores cursistas. A escolha desse curso se deu ao fato, de ele contemplar as políticas públicas de formação continuada para professores, além de ser objeto de análise do grupo de estudos GEPEPES, ao qual faço parte. Assim, os sujeitos dessa pesquisa, são os professores que realizaram o curso no ano de 2018, são professores das cinco regiões do Brasil, são professores que atuam na educação básica. Para ser possível essa análise, foram escolhidas duas questões: O que você sabe sobre Educação Inclusiva? Que a análise permite identificar como os professores conceituam essa perspectiva. E a outra questão: Como você pensa a Educação Especial, considerando a realidade do Brasil? Que o objetivo era identificar a visão sobre educação especial, e o embasamento dessa nacionalmente. Para isso, analisamos a visão inicial e final desses professores, buscando uma análise do que foi modificado, mantido e quais as contribuições do curso

Sessão I- A construção histórica dos conceitos de normalidade, anormalidade, inclusão e direitos à escolarização do público da educação especial e seu tratamento no discurso da inclusão educacional.

Quem sabe, não sejam esses modos de ser deficiente uma forma outra de viver, capaz de deslocar os sujeitos, convidando-os a serem outros de si mesmos, em um devir capaz de transfigurá-los e, com isso, concorrer para a criação de outros modos de sua existência no mundo. (PAGNI, 2015, p. 97)

A compreensão da terminologia inclusão educacional requer que se considere os diferentes sentidos possíveis dessa palavra e neste movimento, recuperar o processo histórico em que a palavra foi ganhando corpo semântico. A sua história é marcada por sentidos relacionados à ideia de deficiente, o que levou à negatividade, à discriminação, ao preconceito e às lutas de camadas excluídas da sociedade de maneira geral.

A escola hoje é um espaço social, em que **todos** (profissionais e discentes) precisariam estar envolvidos nos diferentes fazeres ali realizados. Esse espaço, nas últimas décadas, de diferentes formas, ofereceu notoriedade e visibilidade à inclusão educacional⁴. Isso porque, é nesse ambiente que, vai ser garantido o acesso de todos os segmentos sociais em idade garantida por lei. Contudo, considerando como as diversas configurações que a escola hoje adota, compreendemos que esse processo de inclusão ainda necessita de uma prévia discussão teórica para melhor entendimento sobre os conceitos e rótulos ali utilizados.

Para se refletir sobre a proposta de educação para todos, que é o princípio da educação inclusiva, como é garantido na Constituição de 1988, é necessário compreender as nuances dessa “democratização”. Ao se propor uma educação que abarca todos os segmentos da sociedade, ocorre o movimento de abertura das portas da escola para aqueles que estiveram, a até então, excluídos desse espaço e processo.

Não é simples uma escola abranger, com compromisso social e humano, as diferentes demandas oriundas de um grupo que não compunha o universo escolar. O “novo” / “desconhecido” motiva estranhamento, ainda mais quando se trata de novos sujeitos com diferentes e diversos tipos de aprendizagem, de comunicação, de barreira física, biológica, entre outros.

Até ser disseminado o discurso desse espaço ser para todos, a escola estava “preparada” para receber um tipo de estudante bem marcante, com corpos perfeitos, de

⁴ Isto por considerar que educação é mais do que escolarização. Escolarização envolve apenas os contextos oficiais dos Sistemas de Ensino, já a educação ultrapassa esses limites adentrando os diferentes espaços sociais.

uma classe social definida, com cultura já conhecida. Com estilo de aprendizagem delimitados, os métodos tradicionais de ensino adotados eram suficientes (ou ao menos se acreditava nessa ideia) para que esses estudantes, conseguissem se desenvolver, dentro dessa perspectiva.

A escola de hoje está aberta para a inclusão dos “diferentes”, “outros” estudantes frequentarem o chão da escola: os negros, os pobres, os “delinquentes”, os ciganos, os índios, as pessoas com deficiência, entre outros. A entrada desses estudantes constitui, ou ao menos deveria, uma mudança em toda a estrutura escolar, desde a pedagógica, a física, a de pessoal, conceitual, atitudinal, entre outros. Isso se deve ao fato desses, considerados diferentes, não serem moldáveis a aquele modelo tradicional de ensino e aprendizagem, arraigado no chão da escola.

Considerar e refletir sobre essa inclusão educacional sancionada pelas políticas públicas, torna-se desafio para todos os profissionais envolvidos na escola. Nesse sentido, é preciso novas reflexões sobre as demandas dos estudantes, sobre o que significa e implica a entrada desses na escola. Se os estudantes atendidos não são mais os mesmos, tudo se modifica: o processo de ensino e aprendizagem, as formas de relacionamento, as formas de comunicação, o jeito de viver, entre tantas outras infinitas possibilidades, diferentes daquelas já conhecidas e exploradas na escola.

Aliado a tudo isso, essa sessão tem como objetivo identificar e analisar a construção histórica dos conceitos de diferença, igualdade, deficiência, normalidade, anormalidade, direitos à escolarização do público da educação especial e seu tratamento no discurso da inclusão educacional brasileira. Por isso, iremos abordar sobre a construção histórica do discurso conceitual, sobre os estudantes público da educação especial, fundamentados em uma epistemologia foucaultiana do discurso, buscando identificar e analisar como ocorreu esse processo, as nuances e repercussões de tal processo ao discurso de inclusão atual.

1.1 A construção histórica dos conceitos que permeiam a educação inclusiva: o normal, o anormal, o diferente, diverso, igualdade e deficiência. Onde e por que estão? Quem são?

Para compreender o universo da escola, que é um dos espaços principais onde é formado a educação do cidadão, é preciso compreender as suas interfaces, dificuldades, possibilidades e o que de fato acontece. Diante da complexidade que é o

espaço escola, para receber a todos os estudantes, faz-se antemão, necessário considerá-los em suas individualidades, subjetividades e diferenças, para não cair na armadilha de um discurso e práticas pedagógicas que busca a padronização e a homogeneidade dos sujeitos estudantes/turmas.

Dentro de uma perspectiva de educação que abarca as diferenças, que seria condizente com a proposta de Educação para todos, não é possível discorrer sobre um processo de escolarização único. Se os estudantes são considerados em suas diferenças, como propor uma “Educação para Todos”? Educação no singular? Em outras palavras, uma educação singular, no sentido de ser única, a mesma, igual, nesse complexo escolar, com professores advindos de diferentes formações, vivências, com estudantes com diferentes estilos de aprendizagem e experiência de vida, não é suficiente para atender à demanda da educação inclusiva.

A partir do discurso democrático de uma educação para Todos, de uma escola que abarca os estudantes, que antes não tinham acesso a esse espaço e, que dessa maneira todos irão ter acesso (teoricamente) a mesma formação, logo as mesmas condições de desenvolvimento. A partir do modo como foi sendo postos, a partir das informações explícitas e implícitas nos levam a compreender uma armadilha do discurso neoliberal. Não é nossa intenção desmerecer todo o movimento de lutas pelo direito da educação para todos, de uma educação de fato inclusiva, mas a nossa reflexão aqui proposta é analisar sobre as nuances e discursos que estão por de trás dessa educação inclusiva da atualidade.

Neoliberal, pois, esse modo de vida presume, que todos somos “empresários de si”, ou seja, é necessário que todos estejam envolvidos nesse processo, que ninguém esteja excluído dessa formação em massa de “máquinas - competências” (Foucault, 2007). É assim que a inclusão, torna uma ferramenta poderosa desse modelo, para “incluir” os excluídos para essa atuação no mercado, sem levar em consideração as experiências vividas pelo sujeito. Não deixar que eles escapem dessa moldagem.

Com a força de verdade que o discurso da educação para todos, auferiu a ideia que o movimento da escola inclusiva é uma política de abertura de igualdade, de acesso à informação, de possibilidade de desenvolvimento igualitário para todos. Contudo, o que está por trás, nas entrelinhas desse discurso, é uma visão de futuro, ampliada, focada na captura do potencial produtivo individual que vinha sendo desperdiçado para o mercado, assim era necessário encontrar uma forma sutil para criar condições reais para a possível produtividade que esses sujeitos incluídos podem ofertar de retorno financeiro

à sociedade. É uma educação pautada em uma inclusão que desconsidera a subjetividade, as experiências de vida e o modo desses sujeitos todos viver.

Desse modo, se implementa uma política com um discurso de inclusão, em que se é disseminada a ideia de que o Estado está fazendo o seu papel, assumindo sua responsabilidade social, oferecendo condições de desenvolvimento igualitário que se inicia com o direito à escolarização extensiva para todos. Com apoio da mídia, esse discurso ganha força de vontade na sociedade. Assim, se vê ganhar visibilidade uma globalização da diferença, e para o mercado de consumo. Contudo, suas bases são camufladas, não se questiona sobre os conceitos/princípios basilares que alimentam os contextos dessa política, não se considera as diferenças que os sujeitos possuem, logo, vão se desenvolver a partir de uma perspectiva diferente daquela que já foi implementada. A inclusão, nesse sentido, se apoiou na questão da afirmação da identidade globalizada e que utiliza a diferença como o anormal.

Além disso, esse processo de inclusão, tendo como um dos seus princípios⁵ a democratização desse espaço escolar/social, é caracterizado por um processo histórico frente à luta por valorização das diferenças, por questões epistemológicas, de discursos teóricos, a conceitualização de termos, acontece de forma cuidadosamente articulada por interesses da economia e da política para impregnar na sociedade a ideia do normal e do anormal, reproduzindo o discurso de uma política de poder de um sobre o outro.

Neste sentido, o movimento de implementação do paradigma da inclusão educacional, vem

[...] sendo notável que, o que subjaz, a muitos esforços dirigidos à inclusão escolar e social na atualidade, são batalhas travadas contra princípios epistemológicos, teorias e conceitos precariamente fundamentados que, devido a sua pertinência política e econômica e seu enredamento a práticas de higiene social, impregnaram diversas instituições. Discursos, outrora científicos, atualmente categorizados dentro de outra imprecisa definição: o “preconceito”. (DAMETTO, ESQUINSANI, 2014, p. 65.)

A partir da relação de poder estabelecida na escola, principalmente no micro espaço da sala de aula, levados por esse discurso de preconceito, existe uma tendência, talvez, até mesmo inconsciente, por parte dos profissionais na separação dos estudantes tomados como normais e os anormais. Em outras palavras, para se poder exercer a

⁵ O processo de inclusão tem como princípios a: democratização, universalização, flexibilização e acessibilidade.

relação de poder do professor sobre os estudantes, estes são rotulados entre os que se encaixam na padronização, de corpos domáveis, que seriam os passíveis de controle e governo: os normais, e os que são pensados como “anormais” e/ou “diferentes”, por não se enquadrarem nesse padrão de possibilidade de controle, de governo sobre seu corpo, logo, sobre seus atos e pensamentos em seus estilos de aprendizagem.

Essa é uma construção histórica, que tem raízes profundas em toda a sociedade, disseminada principalmente no espaço da escola, por ser esse um espaço social de formação dos seus membros. Aos estudantes públicos da educação especial, a conceitualização utilizada, a esses sujeitos, historicamente, esteve (e ainda está) ancorada em aspectos relacionados ao negativo, à deficiência, à falta de algo vinculado apenas ao fator biológico, logo, à imperfeição, a falta de funcionalidade de um membro e/ou órgão sensorial. Tais sujeitos são fonte de correção, de adaptações.

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. Nesse sentido, é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade. (SKLIAR, 1999, p. 18)

Seguindo a compreensão afirmada pelo autor, a construção da ideia de deficiência, historicamente, sempre foi conivente com a construção do conceito de normalidade e anormalidade, pois está relacionada, pura e simplesmente, à busca pelo corpo perfeito, ajustado dentro um padrão já estabelecido. Aquele que não se encaixa nesse molde de sujeito, de corpo “sem defeitos”, é padronizado, enquadrado como anormal, ou seja, foge aos padrões da norma.

A compreensão do processo histórico do conceito de deficiência, de como que se originou, como foi sendo construído tais discursos, e de como foram ganhando força de verdade, é de suma importância para se entender a sua manifestação na sociedade. A deficiência, o sujeito marcado pela diferença, que foge e resiste aos padrões

estabelecidos na sociedade, é um sujeito que realmente causa desconforto e faz com que reflexões sobre o seu modo de viver sejam praticadas diariamente.

A partir do conhecimento histórico da constituição da escola, identifica-se que, antes da promulgação do direito de todos à educação, base do discurso da educação inclusiva, os sujeitos marcados pela diferença- os loucos, os com anomalias, os com deficiência - possuíam uma identidade bem definida, relacionada aos anormais, que eram excluídos de toda e qualquer participação na sociedade (DECHICHI, 2012). A educação era um privilégio para uma pequena e bem selecionada parte da sociedade.

Apesar de, em meados do século XI até XV (DECHICHI, 2012) encontrarmos o período de segregação, em que esse grupo de pessoas tenha conseguido o acesso às escolas ditas “especiais”, nelas esses sujeitos eram separados em seus guetos, ou seja, a partir da identificação da sua deficiência, da sua diferença, eles eram segregados em espaços que lhes eram permitidos viver, se relacionar e desenvolver dentro das condições que lhes eram propiciadas.

Mesmo diante dessa realidade, esse pode ser considerado um período marcado por conquistas, pois eles, que antes estavam à parte, excluídos de tudo, começaram, de uma maneira muito sutil e discriminatória, a entrar na sociedade. Desse modo, esses corpos que eram desconhecidos, começam a ser reconhecidos e rotulados, cria-se uma identidade para eles: “os sujeitos da escola especial”, onde é cunhada a ideia desse outro, vista até os dias atuais. A educação passa a ser vista como uma concessão para os estudantes com deficiência.

A fase seguinte nomeada de integração, é caracterizada por um movimento de integrar no sentido de fazer parte, mas não de pertencer. Então, passou a existir uma concessão baseada no princípio da condicional, ou seja, se um estudante classificado com uma deficiência ou anomalia, quando demonstrasse na escola especial que possuía condições para ir para a escola comum, recebia a permissão de estar na escola comum. Destarte, de tentar enquadrar no padrão seguido pela escola tradicional, se conseguir permanecer, se não, retorna ao seu espaço de destino. Contudo, esse estudante ao ser integrado nesse espaço a ele é garantido a presença no espaço, mas não de estar incluso, ou seja, ele precisa se adaptar à realidade da escola e não o contrário, a escola fazer as mudanças necessárias para atender às suas subjetividades.

De forma concomitante e, mesmo com desejo de superação, surge a Inclusão educacional. O movimento pela inclusão é uma construção recente, contemporânea e alcançou ascensão com o modelo neoliberal, a partir do valor econômico de cada um

para a sociedade capitalista. A ideia de abertura da escola, para que todos tenham o mesmo direito, é resultado não somente de lutas de movimentos sociais em prol da valorização e reconhecimento desses sujeitos, enquanto detentores de direitos e deveres, para além de suas dificuldades, correspondendo às demandas do modelo político e econômico ao qual a sociedade está inserida. Com a sua inserção na sociedade, considerando que possuem um valor econômico, se lhes são permitidos, até certo ponto, a pertencer e participar de setores da sociedade, esses agora estão em diferentes lugares, sendo lhes permitido que vivam de acordo com esse acordo social. A educação para a ser um direito para todos, primeiro passo para se chegar à inclusão social.

Assim, com a mudança de perspectivas educacionais e sociais para esses sujeitos, começa a ser urgente uma nova definição sobre quem eles são e como identificá-los. Logo, necessita-se de outra lógica para se pensar e atuar sobre os entendimentos entre o normal e o anormal, que nada mais é do que o estabelecimento de uma maneira de classificar e ordenar as diferenças do sujeito.

Neste processo, com a ascensão do modelo neoliberal, a relação com o sujeito incorpora as marcas da anormalidade, que

[...]vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios. (VEIGA, 2001, p. 107)

Nesse sentido, o anormal é considerado como aquele que possui um corpo que está longe dos padrões de perfeito, pelo fato de não se encaixarem nos moldes definidos como características do normal, de um padrão tradicional, esperado e estabelecido como adequado, compatível aos seus membros. Neste conceito ele é considerado sem voz, sem corpo, sem vontade, ausente. É visto como um problema, representa a fonte do mal (VEIGA, 2001). Esse padrão é estabelecido para justificar e classificar os normais como um modelo tradicional de agir, pensar, estar no mundo, de modo de vida, de corpo dócil, e, os tidos como anormais, como aqueles que, por algum aspecto, não se assemelham aos modos convencionais de estar na sociedade.

Os rótulos surgem como forma de olhar e identificar o outro se referenciando nas marcas das semelhanças, resistindo às diferenças manifestas na individualidade e subjetividade de cada pessoa. Mas, esta avaliação acontece considerando uma relação intrínseca: só se é possível pensar, identificar o anormal, a partir de um confronto com uma suposta normalidade.

Foucault (2001) compreende que, ao final do século XIX, a anormalidade era definida por meio da figura de três grupos: os monstros humanos, o indivíduo a corrigir e o onanista. Sujeitos esses que necessitavam de dispositivos de punição, pois, seus comportamentos e seus corpos não eram compreendidos como dentro da norma, parte do grupo dos normais. Com essa análise do autor é possível inferir como os conceitos de normal e anormal foram sendo criados a partir de uma perspectiva epistemológica, econômica, política e social, que assombram até os dias atuais.

A ideia de normalidade está vinculada ao modo de ser e estar na sociedade, como algo padrão, de corpos perfeitos, dóceis, biologicamente e sociavelmente aceitos e desejados, estando os anormais na contramão do que foi definido para e pelos normais, são corpos com defeitos, a serem corrigidos, desde algo biológico, como algo que socialmente foi construído, o jeito de ser e estar na sociedade não é congruente com o dos ditos normais.

Foucault, (2001) faz uma análise intensa sobre esses grupos, de como os discursos e as suas conceitualizações, contribuíram para disseminar a ideia de anomalia. Segundo o autor, a norma, no sentido da ordem, é portadora de uma pretensão de poder. Nesse sentido, esses três grupos que ele denominou de anormais, são os sujeitos a ser corrigidos, que não se encaixam aos padrões de obediência civil, social e religiosa. As nuances dessa anormalidade definida por ele, ainda “assombra” a sociedade.

Esses três elementos começam a se isolar, a se definir, a partir do século XVIII e eles fazem a articulação com o século XIX, introduzindo esse domínio da anomalia que, pouco a pouco, vai recobri-los, confiscá-los, de certo modo colonizá-los, a ponto de absorve-los. Esses três elementos são, no fundo, três figuras que, se vocês quiserem, três círculos, dentro dos quais, pouco a pouco, o problema da anomalia vai se colocar. (FOUCAULT, 2001, p. 69)

Desse modo, o primeiro grupo é o mostro humano, aquele cujo comportamento, não condiz com o que a lei e a natureza predizem. É o sujeito que comete pequenas violações frente a noção jurídica-natural. Assim, é aquele raro, de exceção que “combina o impossível com o proibido”.

A noção de monstro é essencialmente uma noção jurídica - jurídica, claro, no sentido lato do termo, pois o que define o monstro e o fato de que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza. Ele é, num registro duplo, infração das leis em sua existência mesma. O campo de aparecimento do monstro é, portanto, um domínio que podemos dizer "jurídico-biológico". Por outro lado, nesse espaço, o monstro aparece como um fenômeno ao mesmo tempo extrema e extremamente raro. Ele é o limite, o ponto de inflexão da

lei e é, ao mesmo tempo, a exceção que só se encontra em casos extremos, precisamente. Digamos que o monstro e o que combina o impossível com o proibido. (FOUCAULT, 2001, p. 78)

Dessa maneira, para o autor, esse monstro humano, no período da pré-modernidade, é, em outras palavras, o que viola as leis humanas e naturais: o hermafrodita, os irmãos siameses, entre outros. Eram aqueles que desafiavam as condições humanas pré-estabelecidas e que provocavam ações jurídicas e religiosas de difíceis resoluções.

Contudo, para Foucault (2001, p. 70), essa definição de monstro é seguida por alguns equívocos pois, “[...] o que faz a força e a capacidade de inquietação do monstro e que, ao mesmo tempo que viola a lei, ele a deixa sem voz.” Isso, pois, ao violar a lei, ele suscita extremos da violência ao cuidado, porém, ambos, não são a resposta da própria lei. Além do fato de que, a monstruosidade é o modelo de todas as pequenas discrepâncias, quando algo de diferente suscita no sujeito, se procura os pequenos monstros por de trás de cada diferença. Dessa maneira, todo “anormal” vai ser por muito tempo, um monstro pálido.

Com o avanço da psiquiatria, esse monstro irá ser definido não pela violação das leis naturais e civis, mas por seus comportamentos sociais, no desejo de crime e nas pequenas irregularidades.

Em outros termos, o anormal passará a ser o portador de uma monstruosidade espiritual, moral, instintiva, mas, desta vez, dominada, alienada em categorias menores, sem a força, sem o espetáculo ou o temor próprio ao monstro medieval. (DAMETTO, ESQUINSANI, 2014, p. 65.)

O segundo grupo que o autor apresenta é o “indivíduo a ser corrigido”, sendo esse um fenômeno recorrente. Enquanto o monstro humano é uma anomalia de ordem natural e da lei, esse segundo grupo é de uma ordem bem menor, mais restrita. O primeiro espaço onde é possível que essa figura apareça, é na própria casa, em que a família falhou no processo de tentar corrigi-lo, depois os espaços sociais ao qual ele “pertence”: escola, igreja, vizinhança, entre outros.

Esse segundo grupo, viola as leis sociais específicas dos pequenos espaços ao qual pertence/convive, vivendo assim, a ambiguidade da inclusão e exclusão. Neste caso, jogando a responsabilidade do modo de vida do sujeito, totalmente sobre a família.

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções

específicas em torno de si, de sobre intervenções em relação as técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. De modo que vocês veem desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido a espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade. Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal, precisamente. O eixo da corrigibilidade incorrigível vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX. Monstro empalidecido e banalizado, o anormal do século XIX também é um incorrigível, um incorrigível que vai ser posta no centro de uma aparelhagem de correção. Eis o ancestral do anormal do século XIX. (FOUCAULT, 2001, p. 73)

Os sujeitos a serem corrigidos, desafiam as técnicas e meios disciplinares, principalmente no seio das escolas. Assim, serão criados outros meios para a sua corrigibilidade, meios esses que compostos de técnicas renovadas, porém, fracassadas, uma vez que eles não são passíveis de correção, nas palavras de Foucault (2001), eles são justamente incorrigíveis. Uma vez que não se consegue uma disciplinarização desses sujeitos em espaços cotidianos, foram criados outros espaços denominados de especiais para que possam viver, considerados o próprio local de objetivação do anormal. Surge-se então, nesse período, espaços sociais em que esses sujeitos incorrigíveis possam viver, os hospícios, a prisão “é neles que a loucura, a imbecilidade, a criminalidade e a irascibilidade se realizarão em sua plenitude.” (DAMETTO, ESQUINSANI, 2014, p. 66.). Somente nesses espaços são permitidos ao sujeito que “fuja” dos padrões, muito bem definidos.

No terceiro grupo, o “masturbador”, a criança masturbadora, onanista, é mais comum que o indivíduo a ser corrigido, está relacionado com o controle sobre o seu corpo, sua sexualidade. Esse grupo tem atenção especial dos médicos-higienistas. Surge no final do século XVIII e início do XIX. É uma figura nova, sua ascensão, ocorre especialmente no seio familiar, ou seja, um espaço social estreito: o quarto, a cama.

Diferentemente dos outros grupos, que desafiam as ordens naturais, de comportamento, o grupo dos onanistas, principalmente na infância, essa figura não é vista a “olho nu”, é um ser quase universal.

Devido a influência cristã de direcionamento do espírito, o corpo é objeto de toda sorte, fonte de prazeres e desejos. Agora esse domínio do corpo é responsabilidade principalmente da família nuclear. Contudo, esse ser sendo universal, ocorrendo dessa situação um silêncio total, por parte de todos, ninguém dizia nada sobre. “Nos colégios, nos seminários, nas escolas [...] fala-se o mínimo possível, mas tudo, na disposição dos

lugares e das coisas, designa os perigos desse corpo de prazer. Dizer dele o mínimo possível, só que tudo fala dele” (FOUCAULT, 2001, p. 294-5). Era um segredo compartilhado por todo mundo, mas que ninguém comunicava. Contudo, como todos tinham ciência dessa prática, era um segredo proibido. Essa fora considerada como a fonte de todo o mal do século XVIII.

A prática masturbadora, segundo o autor, não apresenta uma prática de causa e efeito. Contudo, os médicos higienistas, ao quebrar o silêncio sobre tal prática, coloca nele a fonte de todo mal e causa de algumas doenças como cardíacas, respiratórias, mentais, entre outras.

No fim das contas, não haverá na patologia de fins do século XVIII praticamente nenhuma doença que, de uma maneira ou de outra, não decorra dessa etiologia, isto é, da etiologia sexual. Em outras palavras, esse princípio quase universal, que encontramos praticamente em todo o mundo, e ao mesmo tempo o princípio de explicação da alteração mais extrema da natureza; ele e o princípio de explicação da singularidade patológica. Como quase todo o mundo se masturba, isso explica que alguns contraem doenças extremas que ninguém mais apresenta. (FOUCAULT, 2001, p. 75).

Dessa maneira, a masturbação infantil, se torna uma preocupação, devido a normalização imposta pela ordem de quem detêm o poder: a família burguesa, que tinha um modelo familiar muito bem definido e explícito a ser seguido, com filhos obedientes, seguindo um padrão de desenvolvimento e obediência aos adultos. Pais, deveriam cuidar/vigiar atenciosamente seus filhos para que, não praticassem esse ato. Se fosse necessário, deveriam dormir na mesma cama e tirar os cobertores. Essa situação ocorria, não por perversidade sexual da criança ou como um fenômeno natural, mas por descuido da família. Se seu filho(a) pratica esse ato, a culpa é do adulto, seja intencionalmente, por descuido, omissão ou perversidade. Essa prática se torna fonte de todo mal, pois,

[...] a sexualidade vai permitir explicar tudo o que, de outro modo, não é explicável. É uma causalidade adicional, já que superpõe as causas visíveis, identificáveis no corpo, uma espécie de etiologia histórica, com responsabilidade do próprio doente por sua doença: se você está doente, e porque quis; se seu corpo foi atingido, e porque você o tocou. (FOUCAULT, 2001, p. 306).

Assim, a família, foi considerada a responsável por vigiar sua criança, e, esta por sua vez, é vigiada pelos médicos, que indiretamente fazem com que o poder seja exercido nesse pequeno espaço social - família. “Uma família que, em sua extrema identidade, está sujeita a um controle social externo empreendido pela ciência médica, psiquiátrica e, posteriormente, psicológica.” (DAMETTO, ESQUINSANI, 2014, p. 67.)

Então, surge o novo conceito de família moderna, uma instituição social que mesmo com autonomia e soberania é controlada e dependente do poder da sociedade médica.

O que Foucault (2001) define como grupos de anormais, nada mais é que grupos que desafiam a ordem e padrões já posta, são grupos que contradiz a lei natural, social e humana. São grupos que desviam do padrão burguês, branco, colonizado e cristão.

Surge então, a figura do louco, como aquele que se desvirtua das regras sociais, ou seja, a mistura dessas três figuras. Nesse cenário a psiquiatria é a ordem para a defesa e controle social, do normal e do anormal. “Entre a descrição das normas e das regras sociais e a análise médica das anomalias, a psiquiatria será essencialmente a ciência e a técnica dos anormais, dos indivíduos anormais das suas condutas anormais.” (FOUCAULT, 2001, p. 210). Um movimento intenso que ganha força e vitalidade e força de vontade.

Para manter a ordem, em defesa de uma sociedade justa, politicamente desejável, é necessário identificar e isolar toda e qualquer anomalia, ou seja, a prática da segregação. A anomalia nada mais é do que a mistura desses três grupos apresentados, sem disciplinarização do corpo, no quesito do social, natural, cristão e sexual. Em outras palavras, o que destoa da ordem social, que necessita de cura e medicalização. Essa compreensão está presente até os dias de hoje.

Além disso, é preciso considerar que, conforme afirma Pagni (2015), todos estamos sujeitos a, em algum momento, a vida nos tornar um “anormal”, desde um acidente, até uma causa biológica. Nessa perspectiva, o sujeito nominado como anormal, não escolhe eticamente pertencer a esses grupos. Desse modo, o que se foi construído na ideia de anormalidade é uma parte da condição humana. Pois, “assim como o mais “normal” dos seres é um incapaz para algumas tarefas, o mais “anormal” é capaz de outras que aquele jamais ousará fazer.” (CARVALHO, 2015, p.3).

Para melhor compreender o que acima foi exposto, fazemos uma analogia a figura do louco, como anormal apresentada por Foucault (2014 b) em Vigiar e Punir. Os loucos eram considerados os anormais, como aqueles que não se encaixavam nos padrões, exatamente por serem capazes de pronunciar a sua opinião, suas verdades, em qualquer e todo lugar. Algo que um sujeito “normal” provido de um corpo e mente sã, jamais teria ousadia em fazer, pois, “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa.” (FOUCAULT, 2014 a, p. 9). Essa lógica do discurso, do que

se falar é encontrada até os dias atuais, é uma regra de senso comum, em que alguns discursos não podem ser proferidos em certos lugares com certas pessoas, contudo “era através de suas palavras, que se reconhecia a loucura do louco”. (FOUCAULT, 2014 a, p. 11). Assim, o louco, era denominado como tal, por ter coragem e comportamentos que, quem estava dentro do padrão de normal, jamais o faria.

O comportamento do louco, no sentido de desvirtuar da norma, gerava (e ainda gera) um caos na ordem social. Assim, para que ele não tivesse lugar e visibilidade na sociedade, e sem correr o perigo dos sujeitos se espelharem neles, era preciso que se reconhecessem quem eram esses, e tivessem seus lugares definidos – hospitais psiquiátricos.

Os sujeitos anormais, sempre estiveram à margem dos processos sociais. Contudo, a partir da Constituição de 88, tiveram visibilidade e lhes foram permitidos a ascensão na sociedade. Mas esse é um discurso que precisa um olhar cuidadoso, que permita compreender as nuances do processo histórico e como se chegou a esse movimento de inclusão.

1.2 O discurso da inclusão/exclusão do anormal, um outro que incomoda, mas é necessário.

Os sujeitos, anormais, sempre existiram, mas agora passam a ser vistos como problemas (Larrosa e Skliar, 2001) para a ordem, ou seja, não é possível dominar, nem controlar esses sujeitos considerados anormais, sendo que eles não são passíveis de disciplinamento, de ordem, logo, são fonte de caos e desordem.

A grande família indefinida e confusa dos “anormais”, que amedrontará o fim do século XIX, não assinala apenas uma fase de incerteza ou um episódio um tanto infeliz na história da psicopatologia; ela foi formada em correlação com todo um conjunto de instituições de controle, toda uma série de mecanismos de vigilância e de distribuição; e, quando tiver sido quase inteiramente coberta pela categoria da “degeneração”, dará lugar a elaborações teóricas ridículas, mas com efeitos duradouramente reais (FOUCAULT, 2001, p. 413).

A escola é o espaço social, em que a distinção e delimitação do sujeito a partir da ideia de anormalidade, será visivelmente possível de identificar, pois, um estudante dito normal, é um alvo com corpo de possibilidade de disciplinamento, de seguir regras dominantes. Suas atitudes, pensamento e modos de aprendizagem “facilmente” serão moldáveis, pois, ele consegue se encaixar em um modelo ao qual, o adulto da relação - o professor - exerce poder sobre ele, e, esse vai se desenvolver conforme o que o adulto

espera - essa é a ideia disseminada. Já o anormal, o monstro, o indivíduo a ser corrigido, o onanista, desvia de todas as normas impostas, não segue modelo e padrões de parâmetros sociais, não é passível de dominação, logo, gera o caos, por não seguir regras, e dentro na escola mexe com todas as estruturas tradicionais.

Por isso, esse anormal, vai tomando espaço na sociedade e tem suas definições preestabelecidas, heranças de um tempo sombrio. Hoje, encontramos na sociedade não mais somente os três grupos de anomalias, mas diferentes e diversos dentre eles os mais visíveis, o louco, o “deficiente”, o “diferente”, o outro, o especial, o incluso.

Para se ter o controle da ordem social é preciso que o desconhecido se transforme em conhecido, ou melhor, fazer do desconhecido um conhecido bem definido (LARROSA; SKLIAR, 2001). A inclusão surge como um discurso de igualdade, mas o que está no seu pano de fundo, nos bastidores, nada mais é que tornar visível e conhecido o desconhecido, o “diferente”, quem são esses anormais, quem são esses outros que precisam ser versados, classificados como anormais, por não se encaixarem em modelos tradicionais de normalidade. Tornar o excluído conhecido, começar a identificar seus modos de vida, para, então, encontrar ferramentas, metodologias e técnicas de controle, para que a ordem social impere, e, esses se tornem também corpos passíveis de governo.

O outro na educação foi sempre um outro que deveria ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem a captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com sua missão de possuir tudo dentro do seu ventre. (SKLIAR, 2003, p. 27)

É fato que, uma das marcas da modernidade é a vontade de ordem, de poder sobre os sujeitos, de controle sobre tudo e todos. Com o anormal sendo um desconhecido, ele se torna um problema, pois, não são governáveis, não se pode controlar e exercer poder sobre um sujeito desconhecido, assim, ele se configura como um sujeito que não possui valor econômico (poder de compra e consumo). Dessa maneira, a modernidade, por meio da inclusão, terá a possibilidade de governo dos anormais.

A modernidade construiu, nesse sentido, várias estratégias de regulação e de controle da alteridade [...] entre elas a demonização do outro: sua transformação em sujeito ausente, quer dizer, a ausência das diferenças ao pensar a cultura; [...] sua permanente e perversa localização do lado externo e do lado interno dos discursos práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente as fronteiras-isto é, a ética perversa da relação inclusão/exclusão-; sua oposição a totalidades de normalidade através de uma lógica binária; sua imersão

e sujeição aos estereótipos; sua fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir identidade fixas, centradas, homogêneas, estáveis etc. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 121)

Cria-se no seio na escola, uma construção de identidades a partir das primícias de normalidade e anormalidade. Os anormais, nesse sentido, são considerados os monstros, os atuais indivíduos a ser corrigidos, em outras palavras, aqueles que violam as leis naturais, sociais e desestabilizam a ordem burguesa dominante. Os estudantes públicos da educação especial são os “diferentes”, os outros dessa realidade

Assim, a escola ao abarcar a inclusão educacional, como uma causa solidária, faz do estudante, um ser com uma identidade marcada pela norma, ou seja, é preciso que esse compreenda quem ele é, qual o seu papel para com a sociedade para poder se tornar um cidadão capaz de contribuir com esta sociedade capitalista, sendo consumidor e produtor de bens materiais. Cria-se na escola um padrão de identidade para se definir quem são esses outros, que é a identidade da educação especial, dos “diferentes”, de todas as anormalidades. “A educação impõe, a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém, alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que dever ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós”. (SKLIAR, 2003, p. 196)

A partir do movimento da inclusão, todos estando dentro do chão da escola, se cria identidades definidas para os estudantes. Como o discurso e conceitualização de normais e anormais, é pejorativo e soa de maneira contramão da inclusão, se cria uma camuflagem desses conceitos que passam a ser identificado com anormal, o estudante alvo da inclusão, da educação especial, principalmente os estudantes com deficiência

Inventa-se então, uma única identidade para os estudantes cujas diferenças são tomadas como fatores marcantes, para os outros, que são os estudantes públicos da educação especial. Sem considerar que mesmo os estudantes que apresentam a mesma deficiência, cada qual terá a sua individualidade, subjetividade. Mas, como a marca da anomalia é construída historicamente a partir da marca das diferenças, do outro, os estudantes com deficiência vão sendo identificados, rotulados e vai atribuindo-lhes uma identidade única: o incluído.

Portanto, vai se identificando e nomeando quem é esse outro, um outro que incomoda, mas que deixará de incomodar pela ação educacional sobre o mesmo, em que se acredita que serão passíveis de governo. Nessa relação, também, é possível identificar uma relação de poder, pois “há uma regulação e um controle do olhar que

define quem são e como são os outros”. (Skliar, 2003, p. 165). Nesse sentido, o espaço da escola, por meio de seus currículos e processo de “normalização”, acredita ser possível dominar e controlar esse outro. Mas, esse outro é definido também por essa construção histórica da suposta normalidade, governamentalidade dos corpos.

Se voltarmos o olhar- o nosso olhar-, existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos, quem somos nós e que são os outros, e finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar como somos nós e como são os outros. (SKLIAR, 2003, p. 71)

O próprio discurso de uma “educação especial”, gira em torno dessa premissa, se é definido quem tem o poder para identificar esses estudantes. E, como é preciso dominar esses sujeitos, a escola se torna um espaço ideal e possível desse movimento. Contudo, esses sujeitos se assimilam ao “incorrigível” de Foucault (2001), pois, não são possíveis de serem corrigíveis e, a escola por meio de técnicas, didáticas, adaptações busca diariamente a corrigibilidade desses corpos. Esse é um movimento perceptível no movimento de não considerar os modos de aprendizagem desses sujeitos, mas de propor técnicas e metodologias que os aproximem da normalidade.

Esse outro, o anormal, o “diferente” só é possível de ser identificado, a partir de uma referência que parte do normal, do padrão. Para se afirmar a própria identidade, é imprescindível a presença do outro. Esse outro ao ser comparado comigo, apresenta os elementos necessários para que eu possa me afirmar, definir o que sou ou não sou.

A princípio a inclusão parece ser algo simples de se compreender, além de fazer o desconhecido, tornar conhecido e a possibilidade de controle sobre esses, surge para (re) afirmar a identidade dos normais, porém não é um raciocínio simples. O grupo padrão, dominante, sem anomalia (segundo padrões historicamente construído), necessita desses sujeitos com suas diferenças para afirmar a sua identidade, para reconhecer aquilo que não são. Por isso, os estudantes beneficiados pela inclusão são compostos “daqueles e daquelas que nunca são o que deveriam ser, pois sempre estão sendo para os outros aquilo que alguém jamais deveria ser”. (SKLIAR, 2003. p. 12). Em outras palavras, a inclusão é um movimento de in/exclusão, pois ao mesmo tempo que torna possíveis a convivência de todos, (re) afirma quem sou eu e quem é o outro.

Essa relação de convivência com o outro é fruto de uma sociedade em que, o outro só é o outro se puder ser capaz de mostrar-me quem sou, entretanto, há que se considerar que sempre há uma distância prudente estabelecida entre quem somos nós e

quais ajustes precisamos fazer para parecermos, cada vez mais, nós mesmos, adequados as expectativas e padrões sociais, éticos, políticos e econômicos de uma dada época.

O sujeito que incomoda, o anormal e o outro, apesar de suas diferenças, tem espaço hoje na sociedade, não para a tornar igualitária, justa, mas pelo contrário, para ressaltar quais e quem são as diferenças e os outros que precisam ser anuladas e/ou eliminadas. Afinal, se o outro não estivesse aí, o que seria dos mesmos dos iguais? (Skliar, 2003).

Diante deste contexto, só se compete pontuar o anormal, o outro a partir de um suposto padrão de normalidade, de mesmidade, só é plausível definir o “eu” tendo como ponto de partida o outro, “diferente”, anormal, monstro humano, o “deficiente” produto de um desvio de alguma ordem preestabelecida. Um negativo por meio do qual se possa afirmar-se. (SKLIAR e LARROSA, 2001). Nesse sentido, a identidade é definida, doravante daquilo que se tem certeza que não é, o princípio de toda identidade é a negação. Se não possui uma anomalia, então se é normal, esse é o princípio básico. Existe uma relação intrínseca, recíproca entre a anomalia e a normalidade, entre o eu e o outro.

Se sujeitos individuais e coletivos criam sua identidade na diferença, o outro sempre está ali e, ali, o conflito; logo o esforço para liberar-se dos dogmas, do peso do homogêneo e suas perseguições totalitárias que definem a identidade do próprio, para abrir-se ao encontro com o outro diferente, dogmas e peso que- ao adotar a forma de ideias ou ideologias, prejuízos, crença para avaliar o mundo, os outros e atuar sobre eles passam a se constituir como o Bem que deve ser aceito e defendido por todos. (TÉLLEZ, 2001, p. 77)

Mesmo esse outro sendo o indesejável, é imprescindível que ele esteja presente na sociedade, ao alcance de todos, para (re) afirmar as identidades, as identidades impostas. Entretanto, essa relação só é plausível por causa da relação de dependência de ambos. “No nosso caso, se o normal, depende do anormal para a sua própria satisfação, tranquilidade e singularidade, o anormal depende do normal para sua própria segurança e sobrevivência” (VEIGA-NETO 2001, p. 113).

Nesse sentido, é o processo de aproximação> conhecimento> estranhamento, ou seja, inclusão, para conhecer para então gerar, o saber e a exclusão.

Os processos de exclusão foram estrategicamente subdivididos como exclusões da razão e do corpo, não somente em um sentido conceptual se não material, criando uma grande reclusão. Essa grande reclusão foi se realizando em pequenas reclusões em função das categorias e taxonomias das classificações da deficiência. E é paradoxal, como afirma a autora, que a interpretação da grande reclusão possa ser feita a partir da circularidade discursiva de inclusão/ exclusão: interpreta-

se assim que a reclusão dos sujeitos deficientes foi uma estratégia histórica necessária de exclusão para poder conseguir, em um futuro indefinido, sua inclusão posterior definitiva (SKLIAR, 1999, p. 25)

Ao identificar e definir um sujeito como o outro, trata-se de aproximar-se de um ser distante até então desconhecido, em que não se tem envolvimento nem empatia, muito menos alteridade, logo que não irá gerar a inclusão efetiva. Dessa maneira, mesmo com características negativas para a ordem e para a sociedade, é preciso que esse o outro, que o diferente se faça reconhecido, para ele ter o seu lugar bem definido: o lugar da inclusão, do diferente, do outro, do anormal, do público da educação especial e, assim, ter seus direitos e deveres definidos segundo essa identidade. “Identificar, fazê-lo visível e enunciável, registrar, detectar e diagnosticar suas semelhanças e diferenças- legislar seus direitos e obrigações”. (PLACER, 2001, p. 88,).

Ainda, mediante a esta compreensão o autor Veiga (2001, p. 113) diz ser

[...] necessário 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 estranho.

Ao se ter certeza de quem é o outro, o anormal, o diferente, os normais se justifica a criação da inclusão, da moral, das leis. Só se é plausível o discurso do bom comportamento dentro das salas de aula, a partir do momento em que se conhece as consequências do não comportamento. É uma linha tênue, em que o discurso perverso, faz com que se acredite que a presença do outro é para o incluir nesse processo, mas no fundo o que ocorre é o contrário, a presença do outro é para justificar e afirmar as regras, as leis do normal. “Necessitamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, as éticas, a moral e a estética dos nossos discursos e nossas práticas” (DUSCHATZKY; SKLIAR;2001, p. 124). Portanto, mesmo que esse outro incomode, é necessário à sua presença, para afirmar o eu. Assim, além de ser uma jogada estratégica do sistema neoliberal o movimento da educação, é preciso esse outro para fixar e identificar o outro. Se em um mesmo espaço todos são “iguais” (a suposta crença de que existe um padrão de normalidade), não existe o outro, portanto, reconheço o eu, no outro.

Mitologizar o outro. Fixá-lo em um ponto estático de um espaço preestabelecido. Localizá-lo sempre no espaço outro de nós mesmos. Traduzi-lo para nossa língua, para nossa gramática. Despojá-lo de sua

língua. Fazer do outro um outro parecido, mas um outro parecido nunca idêntico ao mesmo. Negar sua disseminação, sua pluralidade inominável, sua multiplicidade. E designá-lo, inventá-lo, fixá-lo, para apaga-lo (massacrá-lo) e para fazê-lo reaparecer cada vez em cada lugar que (nos) seja necessário. (SKLIAR, 2003, p. 116)

Nesse movimento, seguindo essa linha de entendimento, se é imprescindível o outro para afirmar quem, porque e como o eu é, ao fazer aparecer essa figura na sociedade, é preciso fazê-lo com muito cuidado. É necessário ao mesmo tempo que se dá espaço para ele, por meio da inclusão, é primordial o estabelecimento de técnicas e/ou procedimentos de controle sobre ele.

Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens [...] [uma forma de] controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los (FOUCAULT, 2001, p. 105).

A escola, por meio da inclusão educacional surge como uma máquina de governamentalização sobre todos os corpos, sobre esses outros, que mesmo indesejados, mesmo que irão abalar as estruturas da escola, é melhor assumir o risco de no primeiro momento ter o caos dentro da escola, do que à margem desse processo e não descobrir, meios, ferramentas, técnicas, modelos para normaliza-los, ou o mais perto disso possível. Os estudantes ditos normais, precisam estar na escola, pois é o lugar social que se tem para domesticá-los, o incluso precisa estar nesse espaço para poder ser exercício sobre ele, esse mesmo princípio. A inclusão gera então a exclusão, pois esses sujeitos inclusos, não seguiram os moldes pressupostos na escola, logo, de uma maneira muito sutil serão excluídos do processo estando dentro dele, ou então, se buscaram tantas técnicas, procedimentos, adaptações para torna-los normais, que deixaram de lado as suas diferenças em nome de uma inclusão.

O deficiente tem sido sujeito a determinados mecanismos de exclusão no ambiente escolar. Historicamente, os argumentos utilizados para tal seriam os de que escaparia aos propósitos disciplinares da escola e, ao ser classificado como anormal, deveria ser destinado ao governo de outra instituição que, se não o corrigisse, o privaria da vida social comum. Mais recentemente, no caso brasileiro, tais argumentos sofreram um deslocamento no sentido de buscar a inclusão do deficiente aos dispositivos que o preparam ao exercício de uma função social ou no mercado de trabalho. Nessa configuração mais recente do modo de conceber a deficiência se aposta no discutível princípio de que tal ser se ajuste aos mesmos direitos e deveres dos demais indivíduos para garantir uma suposta isonomia e, para tanto, em contrapartida, minimize as diferenciações presentes em suas formas

de vida, obscurecendo-as – para não dizer, neutralizando-as – ao máximo. (PAGNI, 2017 p. 2)

O outro, é esse que nunca vai ter seu reconhecimento, seu lugar, pois está presente no processo de inclusão, justamente para reconhecer o seu lugar: de alguém passível da dominação, de possibilidade de ordem. Mas que no processo de inclusão é incluído para se excluir.

Fica claro que o sujeito disciplinado ou indisciplinado, normal ou anormal, só pode existir em sua inserção em uma instituição e um discurso que prevê essas categorias, enredado em um processo de normalização próprio da instituição disciplinar, que constitui seus saberes a fim de sustentar moral e tecnicamente sua ação. A escola, ao propor médias, ritmos, idades, sequências fixas de evolução, etc., instituiu a sua “normalidade”, fazendo advir, inevitavelmente, a sua concepção de anormalidade, imputada a sujeito que não se enquadram naquilo que se tem como *desejável* a este contexto. No entanto, cabe frisar que o “desejável”, termo efetivamente parcial, que remete a uma escolha, pessoal, cultural institucional, tornou-se o “normal”, assim como “indesejável” tornou-se o “anormal”: termos que insinuam atributos naturais, aspectos já dados, apolíticos e de difícil contestação. (DAMETTO, ESQUINSANI, 2014, p. 70)

Só que esse discurso, desconsidera que em algum momento todos serão os outros, pois em nossa natureza social, mental, religiosa, todos somos diferentes, mas, quem define quem é esse outro, é o colonizador o detentor do poder. Foucault (2001) apresenta como os diferentes dos séculos passados foram sendo considerados anormais por não se adaptarem em modelos do poder. O colonizador, o rei é quem define esse padrão, logo é ele quem define quem e como são os outros. E na escola, são os professores, os especialistas, que junto com a equipe multidisciplinar de médicos, psicólogos, fisioterapeutas entre outros, vão criando a ideia de quem é anormal, ou normal segundo suas subjetividades, criando padrões para definir os sujeitos deficientes.

Contudo, todo sujeito está passivo de ser o outro, também acontece com a deficiência. A deficiência pode ser de ordem natural (biológica, quando se nasce) ou de um acidente (que pode ser vindo a ser adquirido durante a vida).

[...] o ser deficiente poderia vivenciar esse acontecimento em que eventualmente pode ter se tornado ou, ao menos, esse experimento do próprio acidente que provocou a sua deficiência, tendo, quem sabe, mais do que a visibilidade merecida, a expressão efetiva do que são e o respeito não pelo que desejam que ele seja para se enquadrar a ordem do mundo atual. Mesmo que o/a deficiente tente se adequar a certa normalidade em torno de uma identidade e de relações interpessoais que giram em torno dos parâmetros da biologia, a convivência com os acidentes que fundam uma espécie de ontologia se constituem numa diferença com a qual eles devem lidar em sua existência ordinária para

formar um modo de existência próprio ou uma forma de vida singular, em resposta a normalidade e a governamentalidade instituídas. (PAGNI, 2017, p. 9)

Desse modo, mesmo aqueles sujeitos que se enquadram em deficiente por acidente, ou seja, que já experimentaram em algum momento a normalidade, não conseguem superar a deficiente, por causa da identidade construída historicamente para o ser da pessoa com deficiência aliado a ideia de normalidade. (PAGNI, 2017) Assim, esses sujeitos são incluídos no processo, mas com identidades definidas: da inclusão, o especial.

Assim, o conceito especial, foi ganhando legitimidade a partir das políticas públicas de inclusão. Especial se tornou a identidade da pessoa com deficiência, do diferente, do outro “passou a denotar o corpo danado pela ineficiência de sua estrutura, que é demandada pela sociedade em torno” (CARVALHO, 2015, p. 29). A inclusão torna visível e traz à tona a diferença desses indivíduos, elas “gritam” no chão da escola, e o que fazem é buscar técnicas e procedimentos para normalizar essas diferenças, e não buscar refletir sobre o devir deficiente.

Pensar uma educação inclusiva, requer um exercício de alteridade, de refletir constantemente o que implica esse devir da deficiência, com a diferença o que implica esse outro, não de uma comparação, mas de repetição (DELEUZE, 2006). “Olhar para esse outro como ele é, permitir que seja quem é e o que pode ser, se desprender dos próprios preconceitos e da racionalidade técnica que governa as práticas ditas inclusivas parece ser, assim, o seu principal entrave na atualidade.” (PAGNI, 2015, p. 100). A inclusão não será efetivada enquanto se tiver enraizada nos discursos sociais e escolares, a ideia de normalidade e anormalidade, isso pois, como veremos as próprias políticas públicas de inclusão, trazem em seus discursos essa concepção.

Isso pois, a educação inclusiva, pressupõe esse lidar com o outro, com a diferença e, com a deficiência que não é igual ao eu. Esse possui uma identidade que não condiz com o a normalidade, e vem desestabilizar esse padrão.

[...] na relação de outrem com o deficiente, se vê afrontada uma identidade fixa, uma subjetivação normalizada e, considerando os efeitos nefastos dos acidentes que lhes acometem, se vê justamente um vazio, uma dissensão, que é comum a ambos. Como não se trata de enxergar no outro um eu idêntico, normal e perfeito, se projeta sobre esse si vazio com o qual o deficiente se relaciona a própria cisão desse outrem, conferindo a ela, quando não totalmente capturado pela designação vocabular, pela classificação científica e pelo estigma social em circulação, uma deformidade ficcional que é dele, e não desse outro. Por isso, a relação com os deficientes assombra as almas

acomodadas a uma identidade e aos corpos já prenhes de normalidade. (PAGNI, 2017, p. 105)

Destarte, o devir da pessoa com deficiência ao adentrar os espaços sociais, dentre eles a escola, irá causar um desconforto em todos, pois, a tendência historicamente construída é de se reconhecer no outro. O sujeito com deficiência possui uma subjetividade, uma identidade que lhe é própria, e o “normal”, ao procurar se reconhecer nas diferenças, irá se frustrar, pois, esse já caiu nas armadilhas de uma normalidade, e não consegue se relacionar, identificar-se coma diferença manifesta no outro. Motivo esse, que o autor definiu como o que “assombra as almas acomodadas”, e enxerga no outro a fonte do mal, pois, nessa perspectiva o que é manifesto na diferença, não idêntico ao eu, causa estranhamento sendo fonte de todo mal. Contudo,

[...] se tem uma riqueza imensurável com Todos estando no chão da escola, contudo, a ideia de norma, de governamentalidade de controle dos corpos, não permite que os outros sejam visto outras lentes. é para cuidar eticamente desse outro, cujo acidente é a própria diferença e cuja deficiência é o acontecimento, no sentido de que acolham a este e potencializem ainda mais a diferenciação ética que representa, a fim de que ele possa formar seu modo de ser ou o seu ethos, exprimi-lo ao mundo e, quem sabe, gerar nele modos de existência outros, capazes de transformá-lo. Seria necessário, para isso, não somente que esse outro, a sua diferença e a sua deficiência fossem considerados como acontecimentos, como também a ele fosse lançado outro olhar, compreendido por outro tipo de saberes e envolvido em outras relações de poderes, abrindo-se para que se apresente e para que possamos ouvi-lo do modo como é. (PAGNI, 2015, p. 100)

Nesse sentido, para pensar uma educação inclusiva, para além de padrões e normas historicamente construídos, é preciso refletir sobre novas perspectivas, sobre o que é, como são, as diferenças, ao devir da deficiência, sobre as possibilidades ricas de trabalho pedagógico nessa perspectiva.

Contudo, esse movimento de reconhecimento da diferença pela diferença é uma vertente que precisa primeiro desconstruir alguns conceitos e subjetividades, historicamente construídos, e proporcionar a todos, inclusive aos professores- agentes principais da educação- reflexões críticas acerca desses contextos.

1.3 A diferença que evidencia: o devir da deficiência .

O reconhecimento da presença desse outro na sociedade e nas escolas, é inquestionável. Nesse movimento, as políticas públicas são consideradas meios para tornar essa presença do outro subjetivado na realidade. Por conseguinte, se esse outro

está presente, se ele se designa como o anormal, bem como, convive naturalmente com aquele tomado como normal, o contraponto do anormal, aquele existe para demarcar a importância da medicalização e normalização daqueles que não querem ser reconhecidos como tal. Neste contexto, é preciso reflexões acerca de como deve ser efetivada essa inclusão, considerando todo o processo histórico sofrido pelos os estudantes a serem inclusos. A inclusão só se será efetivada se todos os estudantes forem pensados em suas subjetividades e diferenças, que é a riqueza do processo de ensino e aprendizagem.

Não existe resposta, ou receita para tal movimento, existem posições e teorias que permitem inferir algumas condições básicas. Por que se identifica uma diferença? O que é a diferença, o diferente? A diferença é posta frente a algo que não é igual, aí está o primeiro grande equívoco.

A diferença está em todos e em cada um, em sua singularidade, cada sujeito é único em suas diferenças. Contudo, esse movimento que promove atos que levam a ação de rotular, de diagnosticar e “medicalizar” o anormal, fez com que a diferença fosse associada à identidade dos grupos, logo, como algo relacionado ao negativo, ao indesejável.

Nesse sentido, a definição de identidade está relacionada ao conceito de semelhança. Os sujeitos se reconhecem na sua identidade, afirmando o que é similar. Nesse discurso, o que está por detrás, nas entrelinhas do conceito de diferenças é a representação que se tem a respeito desse fenômeno (SILVA, 2009).

A ideia de diferença estabelecida por essa linha de pensamento, reproduz a ideia de que a diferença é uma construção do mal, do negativo, do desprezável (Skliar, 2006). Dessa maneira, aquele tomado como diferente se aproxima das figuras apresentada por Foucault (2001) da anormalidade, daqueles indesejáveis, seja biologicamente, naturalmente ou socialmente. São parte de um grupo de anormais, de outros, de pessoas com diferenças que causam nos normais, o desejo de não pertencer a esse grupo, nem mesmo em convivência, pois se tem como desdobramento a possibilidade de embrenhar-se em uma condição de julgamento, de possível contaminação por essas diferenças. Dessa experiência deriva o receio, o medo, a repulsa em se parecer, possuir condutas e/ou características que possam aproximar a sua existência àquela marcada pela anormalidade.

Tais constrangimentos se devem ao fato de a diferença ser compreendida, nesse contexto, pelo o meio social, por meio da divulgação daquilo que os discursos

proliferam: uma ideia de diferença com base em meios epistemológicos. Assim, por mais que as pessoas tentem “fugir” dessas condições, os discursos dos colonizadores, de quem está no poder político econômico, faz emergir: a ideia da diferença com base na identidade, o que faz esse conceito ser assimilado ao negativo, ao anormal, pois “o que está obscuro em um discurso, o que passa despercebido é que acaba determinando a representação sobre o objeto.” (SILVA, 2009, p.66)

Se preocupam com o diferente e não a com diferença. Reduzem o sujeito somente à sua diferença, ou seja, constrói nessa visão uma condição basilar vinculada ao que ele tem de negativo, de perverso.

A diferença é “mediatizada” na medida em que se chega a submetê-la à quádrupla raiz da identidade e da oposição, da analogia e da semelhança. A partir de uma primeira impressão (a diferença é o mal), propõe-se “salvar” a diferença, representando-a e, para representá-la, relacioná-la às exigências do conceito em geral. (DELEUZE, 2006, p. 57)

Para Deleuze (2006) a diferença precisa ser analisada a partir da repetição. Segundo ele, “repetir é comportar-se, mas em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente” (DELEUZE, 2006, p. 20). Nesse sentido, a diferença é vista por ela mesma, sem comparação. A identidade é definida pelas diferenças, não em busca de algo semelhante, de comum, mas justamente por valorizar as diferenças pela diferença.

Esse movimento de reconhecimento da diferença, de enxergá-la sem julgamento, não é algo simples, uma vez que para vivenciar essa possibilidade, afirmar a diferença, precisamos perceber que há um outro em nós, nem maior, nem menor do que ninguém. Simplesmente, um ser único, marcado pela diferença como condição inerente à existência humana (SILVA, 2009). Reconhecer que existe em cada um, o outro, é algo difícil de se aceitar, uma vez, que os discursos proliferados são de que o outro é algo ruim, maléfico, não desejável. Seria o mesmo que assumir que dentro do “eu” existe algo de indesejável, de perigoso, de desvio da norma.

Sendo que, para afirmarmos esta diferença, precisamos perceber que há um outro em nós, isto é, não existe um eu, uma consciência, uma razão que governa nossas ações, mas impulsos que desconhecemos e que a todos instantes criam novos “eus”. (SILVA, 2009, p. 60)

Dessa maneira, só se é possível afirmar a diferença quando se experimenta a alteridade. Alteridade compreendida como o exercício de experiência do outro, fora do eu. Isso implica em abandonar o ideal de bem dentro de cada um e mais, é ir além de

compreender, de conseguir enxergar dentro de cada um, a individualidade que é o peculiar de cada ser humano, que existe de forma única dentro de cada um.

O exercício de alteridade, suscitaria a experiência de pensar o outro (não no sentido negativo construído historicamente) sem pré-conceitos, apenas vivenciar e experimentar a vida a partir das singularidades e subjetividades presentes em cada sujeito, seja ele possui uma deficiência ou não. Considerando que a diferença é algo inato, que se repete, mas não é igual em cada ser que manifesta (Pagni, 2015).

Se se praticasse a alteridade, ela mesma questionaria a questão da normalidade imposta. Não é possível pensar o exercício da subjetividade do outro, com padrões estabelecidos. A própria ideia de alteridade coloca em jogo o controle.

[...] alteridade é o que mais interessa na medida em que ela provoca com a exposição dessa relação do deficiente com sua própria deficiência um questionamento das formas de vida e dos modos de existir denominados normais e que se esquivam o tempo todo dessa relação para se dobrar ao imperativo moral da eficiência que rege o mundo atual, adentrando e controlando os capilares da vida mesma. (PAGNI, 2017, p. 10)

Nesse sentido, a diferença para ser vivenciada sem rótulos, ser ela por ela mesma, é preciso que “seja em si mesma articulação e ligação, que ela relacione o diferente ao diferente sem qualquer mediação pelo idêntico, pelo semelhante, pelo análogo ou pelo oposto.” (DELEUZE, 2006, p.172).

A diferença enquanto deficiência, caso vista em sua totalidade e positividade, é um modo de experiência do mundo, além de um “elemento potencializador de dinâmicas relacionais inter e intra- humanas” (CARVALHO, 2015, p. 41). Essa visão é livre de qualquer pretensão de padronização, compreende que cada sujeito é único em sua diferença e subjetividade, sendo assim, a educação para a ser uma mistura rica, com salas heterogêneas em que cada estudante, poderá contribuir no processo de construção de aprendizagem a partir de sua diferença, de seu modo de viver, de seu modo de aprendizagem. Ainda nessa perspectiva, a inclusão se efetivaria se fosse (re)pensando um modelo de educação pautado nessa concepção. Nesse sentido não existiria barreira do outro, do incluído, do diferente, cada um seria o estudante especial, que ao se pensar nos processos da escola, seria refletido e considerado cada um em sua especialidade, subjetividade, individualidade. A diferença seria a marca do indivíduo no sentido positivo do conceito.

Para isso, seria necessário que o ser considerado especial fosse, por um lado, considerado, cada um de nós e não o “meu outro” e, por

outro, como essa especialidade seria comum, cada qual poderia se afirmar como diferente e, portanto, capaz de enriquecer as suas experiências singulares no convívio social. (PAGNI, 2017, p. 3)

Nessa perspectiva a educação inclusiva teria sentido pois, ela seria elemento propulsor de um trabalho pautado na condição inerente humana: a diferença. Seria uma educação que compreende o sujeito em suas subjetividades, sem pretensão de governamento, de ordem, seria a diferença por ela mesmo. Isso implica em alterar o modo de relacionamento linear e normativo na relação com os outros, nas dinâmicas relacionais (Carvalho, 2015), além de considerar a diferença como:

- as diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de "pluralidade";
- as diferenças se constroem histórica, social e politicamente;
- não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; • as diferenças são sempre diferenças;
- não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade;
- as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas - e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou lingüísticas; [...]
- a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade. (SKLIAR, 1999, p. 22)

Desse ponto de vista, todos estariam livres para vivenciarem com intensidade suas diferenças e deficiências, com o sentimento de pertencimento do grupo, sem identidade previamente construídas. Seria uma escola (logo sociedade) de fato inclusiva, não somente por aceitar as pessoas e suas diferenças entre seus muros, mas por lhes dar a voz, e eles serem protagonistas de seu desenvolvimento, e, para além de aceitar ou respeitar as diferenças, seria um exercício de alteridade.

O modo de viver seria modificado e enriquecido, por tantas outras possibilidades existentes. As experiências estariam recheadas de novidades. O modo de pensar e refletir sobre as ações e o modo de desenvolvimento dos sujeitos seria permeado de novos ideais, sair-se-ia da mesmice que há tanto tempo está enraizada no chão da escola, trar-se-ia vida nova, novos ares.

[...] a deficiência não seria uma maldição, mas uma das faces da condição humana: a que se desprende de sua concepção como "identidade normal", propugnando a diferença como uma condição que aglutina os chamados de humanos e o uso de sua lógica que, sob um viés deleuzeano, facultar-lhe-ias a própria transformação de si. Essa ontologia da deficiência poderia forçar, assim, a uma política da vida em que a diferença se constituísse como sua afirmação ontológica e essa modificação do ser que sugere o seu potencial transformador do mundo. (PAGNI, 2017, p. 4)

Pensar nessa perspectiva, implica em redirecionar o olhar, e compreender que as diferenças são uma repetição única, e por esse motivo, fazer mudanças em todos os sentidos na sociedade. Identificar e compreender a diferença em toda a sua potencialidade e positividade é um exercício de alteridade constante.

Nesse sentido a escola, seria um lugar plural, em que realmente as práticas pedagógicas, seriam marcadas pela as diferenças, não por meio de adaptações ou segregação, como ainda acontece. Mas, todos, seriam protagonistas da educação, se reconheceria a diferença como inerente a todo e quaisquer estudantes. A escola para todos, a educação inclusiva, seria então marcado pelas diferenças e não busca da mesmidade, Todos seriam considerados nesse processo. Em outras palavras: Não se trata mais, desse modo, de incluir para requerer desses sujeitos que se diferenciam como anormais apenas a sua presença como objetos, nos termos em que emergem na Idade Clássica na análise de Foucault (2001), mas como sujeitos que participam ativamente desse jogo, com suas capacidades, qualificações e limitações, subjugando-se, mais do que às suas regras para poder simplesmente jogar, a um dispositivo de inclusão que depende da expectativa de outrem em relação ao seu desempenho.(PAGNI, 2015, p. 97)

Contudo, essa visão de que seria uma educação pautada nas diferenças não é algo simples de ser modificado na sociedade e na escola. Pois, como vimos, a construção histórica de termos, fez com que hoje, a ideia do diferente, como algo que precisa ser anulado, tornar-se homogêneo. Contudo, o discurso da escola inclusiva, ao afirmar que todos devem estar presentes nesse lugar, o faz de forma vazia e silencia a diferença.

A diferença não é vista como algo que irá enriquecer o trabalho escolar e sim atrapalhar. Enquanto esse discurso não for modificado em sua raiz, as políticas públicas que abarcam todo esse movimento reforçam essa ideia.

[...] as práticas ditas inclusivas aparecem no âmbito das políticas públicas, com vistas a garantir o direito das minorias, sob o influxo de movimentos sociais, porém, muitas vezes, dentro de uma lógica identitária e, lamentavelmente, de uma economia do capital humano que procura valorizar as diferenças naquilo que pode favorecer as inovações –, a eficiência no empreendimento de si e, enfim, a mobilidade do mercado. Por sua vez, os discursos sobre a inclusão aparecem aí, quase sempre, preservando a sua lavra funcionalista e, principalmente, se centrando no apelo à garantia de condições (econômicas, de acessibilidade, de igualdade étnico-racial, de gênero, etc.) para intervir sobre o ambiente, a fim de que cada um possa se empreender sobre si mesmo, algo que geralmente se faz pelo investimento educacional recebido tanto da escola quanto da família. (PAGNI, 2015, p. 95)

Seguindo essa lógica, para que a educação reconheça, e seja para as diferenças, inclusa, é preciso se debruçar e refletir sobre como as políticas públicas de educação tratam essa questão, pois as políticas são bases para toda e qualquer ação. O discurso presente nas políticas, a conceitualização, as brechas, o contexto histórico, econômico e social, ao qual a política foi sancionada, reflete diretamente no chão da escola. O professor- agente, não protagonista- da ação na escola, tem seu trabalho ancorado a partir do que é promulgado por elas.

Sessão II - Políticas públicas educacionais e o curso de formação AEE: conceitos, discursos e repercussões na realidade

São os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle.
(FOUCAULT, 2014 a, p.20)

Pensar o processo vivenciado de escolarização implica em estar aberto para imergir em diferentes discussões sobre as suas dimensões conceituais, físicas, atitudinais entre outras. A escola como um todo é um espaço de múltiplas facetas, de formação humana do sujeito, em que são construídas as bases de pensamentos, de reflexões e de trocas. A escola é um lugar de trocas, de (con) vivência, de construção. Pensar em escola requer um olhar para o contexto histórico ao qual esse espaço está inserido, verificar como se foi construindo a instituição, não deixando de lado o olhar para pontos que são primordiais, tais como, a formação do professor e a constituição da comunidade escolar.

É preciso considerar que a “escolarização” é um processo que demanda tempo, e que os estudantes passam uma parte significativa da sua vida neste espaço institucional. Esse tempo é marcado por vivências, descobertas, conhecimentos, experiências, desafios, relações etc. A educação básica tem uma importante contribuição para a formação integral do sujeito, sendo ela a base, o princípio dessa formação e espaço frequentado diariamente pelos sujeitos em idade escolar.

A escola está frente a um desafio: desenvolver a construção da aprendizagem e o conhecimento com uma geração que, hoje, tem acesso a diferentes informações, que são de produção e giro muito rápido. Além disso, os estudantes possuem diferentes modos de aprendizagens, ritmos e níveis de acesso e compreensão das informações. Esse é um complexo ao qual se deve considerar ao pensar o processo de escolarização e fazer reflexões sobre qual o melhor método (se existe um que contemple essa demanda), estratégia, recurso para atender a essa necessidade, visto tais primícias.

Dessa maneira, a escola é um espaço social, que pretende formar cidadãos críticos, sendo o local privilegiado para que algumas vivências sejam possíveis de acontecer, por isso, é preciso olhar para a realidade de tudo o que está sendo vivido e proposto para esse espaço.

Nesse sentido, os documentos a nível nacional, como as políticas públicas educacionais, as diretrizes curriculares, e aqueles a níveis locais, como, os projetos políticos pedagógicos, são importantes referências para esse processo, pois, é por meio deles que se tem a base do planejamento da rotina escolar. São guias que orientam as

práticas de todos os envolvidos nesse processo. Contudo é preciso entender as entrelinhas desses documentos, usar uma lente metodológica e epistemológica que nos permita enxergar de maneira crítica, para se compreender o que eles trazem para ser efetivado no chão das escolas.

Ao que se refere à educação básica, essas políticas públicas são os fundamentos que administram o planejamento das ações de financiamento, formação e direito à educação, visando assegurar o direito de cidadania de todas as pessoas envolvidas nesse processo, e, principalmente, refere-se a qual é o envolvimento e a obrigação do governo para com a educação.

As legislações educacionais representam o arcabouço legal da área que rege todo o sistema de ensino. As políticas públicas possuem duas distintas origens, podendo ser oriundas de ações de governo e de Estado⁶.

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329)

Diante de tal explicitação, entende-se que o Estado é formado pelo conjunto de órgãos legais da sociedade, como o legislativo, o judiciário e o executivo, ou seja, instituições permanentes que permitem as ações do governo. Assim, essa administração, que é o governo, compõe todas as atividades que envolvem os conjuntos de projetos e programas, que por meio de pessoas, como políticos, juízes, técnicos que os executam, por meio do seu governo, as ações do Estado. Em outras palavras, o Estado é o conjunto oficial de órgãos que dificilmente são alterados, e os governos são pessoas que, a partir de suas posições políticas, de suas crenças, vão governando o país, podendo ser alternadas segundo regras estabelecidas.

Isso implica que, enquanto a política de Estado é permanente, promove a direção das diretrizes para os governos, possui as bases a norteadoras para que os governos pensem suas ações e projetos, a política de governo é instável, passível de mudança, a partir dos interesses do grupo que está na sua administração. Partindo dessa

⁶ Quando utilizamos Estado com letra maiúscula nos referimos ao Estado de governo e não ao estado como delimitação geográfica.

premissa, as políticas de ação do governo, são alteradas quando há mudança, principalmente, quando essa vem atrelada a alterações de partidos e interesses políticos. Nessas situações, os pesquisadores críticos desse movimento ao identificarem mudanças drásticas, que podem ocorrer nas ações em desenvolvimento, a partir dessas alternâncias de posição política, de cada administração, precisam denunciá-las como agentes compromissados com a sociedade. Contudo, nem sempre esse olhar para as mudanças das ações do governo é visível a “olhos nu”, para se identificar as nuances de um discurso político é preciso uma análise profunda, inclusive no dito e não dito, com uso de lentes que permitam enxergar além do aparente.

No senso comum, se ouve as pessoas dizerem que “no papel é muito bonito, mas, que na prática não é como ocorre”, isso pode vir a acontecer, pois, quando uma política é sancionada, é resultado de reivindicações de um movimento, de um grupo social, de suas demandas e se é garantido o que foi reivindicado. Contudo, as políticas são discursos oficiais e, por isso, devem ser analisadas não somente o que consta em seu produto escrito, pronto e acabado, mas, os contextos que envolvem o seu surgimento, em qual momento histórico, econômico, social, político e cultural que se originaram e quais eram os sujeitos envolvidos, pois

[...] as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. [...] As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. (BALL e MAINARDES, 2011, p. 13)

Compreende-se a importância de se ter uma política que garanta aos sujeitos os seus direitos e, da mesma forma, seja um instrumento para que eles cumpram os seus deveres. Contudo, as políticas públicas, em especial as educacionais, possuem lacunas, brechas, que são passíveis de diferentes interpretações, pois, “não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções, e compreendidas como respostas a problemas da prática” (BALL, MAINARDES, 2011, p. 14). Além de usarem intencionalmente um conceito em detrimento de outro. Tais discursos estão carregados de significado e propósitos, no qual a análise com “olhos nus”, e logo sem criticidade, não é possível verificar tais premissas.

Portanto, quando se fala em escola e no processo de escolarização é preciso compreender que essa é cheia de nuances e especificidades locais e regionais. O Brasil é um país de território muito abrangente com 26 estados e a capital, rico em diferenças culturais e políticas. Os governantes e deputados, dificilmente, possuem o mesmo partido político, logo, diferentes pontos de interesse são apresentados, apreciados e votados. Diante deste cenário: como se pensar uma política educacional, de ação de governo, única para um país tão divergente?

Considerando a importância do processo de escolarização na vida do sujeito, e tudo o que foi exposto, é imprescindível fazer uma análise concomitante à formação dos professores, pois, estes são os agentes centrais desse processo. Enquanto o estudante é o protagonista, e a escola está (ou ao menos deveria em nossa visão) centrada nos interesses e desenvolvimento do estudante, tendo o professor o agente direto. É o professor que está dia a dia lidando com as dificuldades, aprendizagens e desenvolvimento direto de todos os estudantes. Então, é necessário ao se falar em escolarização, uma análise sobre como esse profissional vem sendo preparado/formado para lidar com essa situação e realidade.

A formação do professor irá interferir diretamente no seu olhar sobre o seu estudante. Caso o professor tenha uma formação tanto inicial quanto continuada, sem muitas reflexões, olhar crítico, sem conhecimento teórico das diferentes e diversas frentes e teorias pedagógicas existentes, ele está mais propício a reproduzir em sua sala de aula, aquele discurso e relação enraizado no chão da escola. Em outras palavras, esse profissional se forma como um reprodutor de um discurso dos representantes de quem o formou.

Nesse sentido, o objetivo dessa sessão é identificar e analisar como os discursos conceituais de normalidade, anormalidade, inclusão e direitos à escolarização do público da educação especial são abordados nas políticas públicas brasileiras, na perspectiva da educação inclusiva, fazendo uma análise concomitante de como os profissionais vem sendo formado para essa vertente de escola, ou seja, como tais políticas e os discursos, os conceitos são problematizados nessa formação, se é ofertado ao professor a reflexão e crítica sobre o que está posto nas políticas e a educação inclusiva. Para isso, selecionamos para essa análise o material oferecido no Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos, que tem por objetivo “oferecer formação continuada a distância, via web, para educadores

que atendem ou pretendem atender alunos surdos na modalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE).” (SILVA, MOURÃO, 2013, pág. 9).

Desde o ano de 2007, esse curso é ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento de Educação Especial (CEPAE), e faz parte da rede de formação continuada a distância de professores em Educação Especial do (MEC) e SEESP, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

2.1 As políticas educacionais enquanto discurso.

As políticas públicas educacionais são discursos e, enquanto se caracterizam como tal, um de seus princípios é a não neutralidade (FOUCAULT, 2014). Segundo o autor, o discurso possui algumas características peculiares, logo a política se encaixa nessa vertente.

Tal como os discursos, a política tem uma finalidade bem definida- guiar e orientar a sociedade por meio de seus direitos e deveres-, por isso mesmo são controlados, selecionados e organizados, ou seja, para se atingir o que se objetiva com determinado discurso, é preciso se pensar sobre como ele será disseminado. Assim, ao compreender a política enquanto um discurso, se compreende que para o entendimento do que está posto, é preciso compreender o que está nas nuances desse discurso político, ou seja, como foi organizado, por quem, em detrimento de quais interesses e para quem.

O discurso uma vez difundido entre os sujeitos, ganha vida própria. Se tem controle sobre esse discurso até ele ganhar vida, depois é como se ele fosse uma erva daninha, ele vai criando raízes e se espalhando, por isso, o cuidado ao se preparar esse discurso, pois uma vez que ele foi “dito” não se tem mais o controle sobre a sua repercussão. Dessa maneira, se deve ter um cuidado minucioso ao preparo desse, pois não é possível voltar atrás, uma vez que o discurso já foi disseminado entre os sujeitos e foi ganhando “voz”.

Assim são as políticas, o discurso tanto verbal, como o escrito, é pensado e (re) pensando antes de ser disponibilizado e registrado. É preciso ter cuidado ao escolher as palavras, os conceitos, os gestos, o tom da voz e quem irá dizer para se atingir o objetivo. Essa preparação é denominada de pré-discurso, pois o discurso em sua verdade não é o que ganhou força de verdade, mas é o que foi pensado.

Atrás da fachada visível do sistema, supomos a rica incerteza da desordem; E, sobre a fina superfície do discurso, toda a massa de um

dever em parte silencioso: [...] Um “pré-discursivo” que se apoia em um essencial mutismo. Discurso e sistema só se produziram – e conjuntamente- na crista dessa imensa reserva. Ora, o que se analisa aqui não são, certamente, os estados terminais do discurso, mas, sim os sistemas que tornam possíveis as formas sistemáticas últimas; São regularidades pré-terminais em relação às quais o estado final, longe de constituir o lugar de nascimento do sistema, se define, antes por suas variantes. (FOUCAULT, 2017, p. 90)

O discurso não é puramente o que se chegou ao resultado, mas, a sua preparação, sendo esse a priori o que lhe “dá vida”. A importância desses antes é justamente essa: é quando cuidadosamente se faz escolhas do que, como, por quem, porque, vai ser dito, qual será as melhores palavras para se alcançar o objetivo desse. É nesse pensar sobre, refletir sobre e conjecturar-se acerca do que vai ser dito que estão as armadilhas do discurso, ou seja, a não neutralidade, mas a sua objetividade e intencionalidade, a reflexão sobre.

Por conseguinte, é por esse pré-discurso, esse cuidado intenso nas escolhas de cada momento do discurso, que ele se torna um dispositivo de (in) exclusão⁷. Pois, essa preparação permite escolhas, intencionalidade, controle e organização. A política, é um discurso que exclui, ela por si só causa nos sujeitos um controle externo, um poder, uma interdição. Existem três tipos de interdição: tabu do objeto, ritual da circunstância e direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala.

Ao se garantir um direito em detrimento do outro, como por exemplo, a educação para todos, direito inconstitucional, se torna um tabu, pois, não se pode questionar, sendo ela uma verdade absoluta.

Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e a das política: como se o discurso, longe de ser elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. (FOUCAULT, 2014 a, p. 9)

⁷ Entende-se por (in)exclusão [...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter algum destes “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (LOPES, 2011, p.112) Assim sendo nem todos estão incluídos e/ou excluídos dentro de um discurso, aquele que dele é parte em um dado momento e/ou parcela, pode não ser em outro. Em outras palavras, no momento que está se incluindo, um, pode estar se excluindo o outro, são momentos de reciprocidade.

A política exerce poder ainda numa interdição que Foucault denominou de ritual da circunstância, “que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa”. (FOUCAULT, 2014 a, pág. 9) Ou seja, a política como a EPT torna possível nas micro relações, como entre professor e estudante, estudante público da educação especial e estudante não público da educação especial, em que somente alguns tem o poder de discurso, somente a voz de alguns são ouvidos. Aos estudantes é vetado o direito de discurso, mas, o professor detentor do conhecimento é o agente primeiro e verdadeiro de discursos, que é o terceiro princípio de exclusão direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala.

Ainda sobre esse princípio, conforme discutido na sessão anterior, o movimento da inclusão, de escola inclusiva, como está posta, é uma in-exclusão e reforça quem sou eu e quem são os outros. Ou seja, reafirma quem está no poder na relação e quem está submisso, e isso em toda e qualquer tipo de relação, até mesmo entre os estudantes. E isso são as políticas que garantem o acesso à escola, e reforça alguns discursos excludentes.

As políticas, enquanto discurso, exerce poder sobre os sujeitos, de diferentes maneiras, inclusive quando em seu pré discurso utiliza de uma linguagem técnica e específica, ou -como em nossa análise- conceitos carregados de sentidos, que o cidadão não compreende o seu sentido no contexto político, logo, não lute pelos os seus direitos.

Assim, a política em sua não neutralidade, além desses controles externos, assim como todo discurso, existem os controles internos. A justificativa para a funcionalidade dos controles internos é de que “são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle.” (FOUCAULT, 2014 a, pág. 20)

O primeiro deles o comentário, ou seja, todo discurso é fruto de algo que já foi dito. Os discursos se originam de algo maior, de um exemplo, do que foi vivido, do que se acredita ser a verdade. A construção de algo é sempre histórico, permeado de interesses, assim são as políticas, surgem em prol de algum interesse seja de grupos sociais ou de quem está representando o governo, e discurso anterior, ou seja, não é algo novo, mas um discurso que requer um ante discurso que resultou no discurso político.

Suponho, sem ter muita certeza, que não há sociedade onde não existem narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstância bem determinadas [...] Nós os conhecemos em nosso sistema de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos. (FOUCAULT, 2014 a, p. 21)

Quando uma lei for sancionada, uma política é aprovada, o autor desse discurso exerce seu poder sobre o que está sendo escrito. Autor no sentido amplo da palavra compreendido como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”. (FOUCAULT, 2014 a, pág. 27) Assim, o que o autor político está representando um grupo ao qual possui interesses particulares, que serão proclamados e redigidos pelo o discurso político.

Para o autor, ainda existe um terceiro grupo de controle dos discurso, contudo, não se trata de sua organização, e dos poderes que ele têm, mas de seu funcionamento, de por meio de fato do discurso, orientar e impor até qual o ponto desse discurso todos tem acesso, o que lhe é permitido conhecer ou não.

Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciadas), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala. (FOUCAULT, 2014 a, p. 35)

Esse é o princípio da rarefação, que nem todo discurso é para todos, de que todos os que estão conscientemente envolvidos no discurso, assim faz por querer e por ser autorizado a fazer. O discurso é ao mesmo tempo para todos e para poucos, ele é perverso, incluem para excluir, ele se abre em alguns lugares, mas intencionalmente se fecha em outros. Assim é o discurso político em seu funcionamento, em suas restrições, define quem e quando poderá compreender suas entrelinhas. Quem poderá compreender o obscuro e o lado profundo dessa.

Assim, para o autor, o discurso funciona como um ritual das palavras, que é esse controle de quem poderá acessá-lo e compreender nas suas entrelinhas mais obscuras, em outras palavras

[...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso; fixa, enfim a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites do seu valor de coerção. (FOUCAULT, 2014 a, p. 37)

A política não foge desse ritual, em que determina para “os sujeitos que falam”, utiliza uma linguagem cuidadosamente e rigorosamente verificada, e ao mesmo tempo, determina “propriedades singulares e papéis preestabelecidos”. O discurso político

coloca os sujeitos aonde se é entendido que são seus lugares, se é na escola especial, por exemplo, lá ficarão, se é na escolar regular, mas com classes comuns, lá ficarão. Esse é o jogo perverso do discurso, que de forma subjetiva, induz os sujeitos a participar desse jogo.

Em síntese, o discurso ao mesmo tempo que é objeto de exercer poder sobre os sujeitos ele mesmo tem poder. Assim, as políticas públicas que embasam a escola, tal como o seu projeto, fazem refletir em seu chão um discurso com todas as características que o autor definiu. As políticas públicas para a educação, tal como a escola e seus processos de escolarização é um discurso poderoso de poder e controle sobre os sujeitos e seus corpos e discursos.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2014 a, p. 42)

Um discurso é além do que está sendo dito, quem tem o direito de falar algum discurso, tem o poder em dizer para o(s) outro(s) o que pensa é até mesmo induzir aquele a pensar semelhante. Dessa maneira, o discurso ao ser possível por algumas pessoas em detrimentos a outras, se torna um dispositivo de poder, pois, de uma maneira sutil consegue fazer com que todos sigam aquilo que se espera. Quando consideramos que as políticas são promulgadas no Estado, no governo e que em ambas (no Estado de maneira indireta) são os grupos governantes que ditarão tais políticas exercendo um poder.

Por meio das políticas públicas educacionais de ação do governo, os que estão na liderança, representando o seu grupo político e seus interesses, sanciona leis, decretos e documentos que refletirão diretamente na sala de aula, assim o poder começa a ser exercido em todas as relações educacionais possíveis. A esse tipo de poder, Foucault (2008) nomeou poder de governar, que vai muito além da relação entre político e econômico e de quem está no poder sobre os sujeitos civis, mas também essa relação de governar entre professor e estudantes, entre pares, entre diretor e professor. Todos os sujeitos estão passíveis a serem governados, e assim o são – na escola- por meio relações de poder subjetivamente preestabelecidas, em que o discurso político vem (re) afirmar.

Vemos que a palavra “governar”, antes de adquirir seu significado propriamente político a partir do século XVI, abrange um vastíssimo domínio semântico que se refere ao deslocamento no espaço, ao movimento [...] Refere-se ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir. E, enfim, refere-se a um comércio, a um

processo circular ou um processo de trocar que passa de um indivíduo a outro. [...] Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades. (FOUCAULT, 2008, p. 164)

A educação é um ato de governo de controle sobre os estudantes embasado por um discurso político, que como tal, possui processos externos e internos que o mantém “vivo” e no controle. Esse é um discurso que necessita de análise profunda pois, nem todos os lugares dele é acessível a “olhos nu”, não é para todo mundo, intencionalmente é deixado brechas, passível de diferentes interpretações em prol do interesse do autor (no sentido foucaultiano da palavra).

Os discursos da política são, muitas vezes, tão perversos que aparecem como uma solução para os problemas dentro da escola, ao se garantir por exemplo, a educação inclusiva, a política é vista com olhos de admiração. Mas quando se vai olhar a realidade das condições dessa política ao ser efetivada no chão da escola, se culpabiliza os profissionais, a estrutura organizacional e a falta de material na escola. Contudo, essa situação é criada pelas próprias políticas públicas, que, de maneira articulada, garante o direito, mas deixa lacunas.

Assim, um discurso como o da escola para todos, vai sendo difundido entre os sujeitos, ganhando uma força de verdade e legitimidade, e a política pública se consolida como um dispositivo de poder.

Dispositivo de poder, pois, esse discurso se configura

[...] como um conjunto heterogêneo, formado por discursos, instituições, estruturas, organizações arquitetônicas, leis, enunciados, proposições filosóficas, o dito e o não dito e a rede entre esses elementos. O dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, ligado a uma ou mais configurações de saberes, dos quais ao mesmo tempo ele nasce e é por ele condicionado. É um instrumento que tem sua eficácia, seus resultados, que produz alguma coisa na sociedade, que é destinado a ter um efeito. (FOUCAULT, 1985, p. 27)

Na medida que esse discurso, enquanto dispositivo, vai ganhando forças e se tornando realidade no chão da escola, os profissionais e toda a escola são condicionados a pautar o seu trabalho nele, ou seja, em atender e oferecer acesso a todos os estudantes. Esse é um discurso em prol de interesses, longe de ser o de equidade no desenvolvimento e construção da aprendizagem, mas para atender a um sistema que não “suportava” a exclusão econômica de alguns estudantes. Todos terem direito a educação é um discurso com processos internos e externos de controle.

O discurso é um dispositivo de poder poderoso e subliminar que subjetiva a vida das pessoas, fazendo com que a conduta da população vá sendo guiada a partir do

discurso do governo. A educação inclusiva, nada mais é do que um discurso político de governamento e controle sobre todos os estudantes/sujeitos. Assim, a educação é um direito e uma ferramenta de controle sobre os discursos dos sujeitos.

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distâncias, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2014 a, p. 41)

Ao se tratar do neoliberalismo, atual momento político econômico ao qual vivemos, as condutas são conduzidas a partir dessa visão, o discurso da escola inclusiva é articulado a partir desses interesses, de uma classe que possui alinhamento com o seu jogo econômico e político. Nesse sentido, não é interesse desse sistema, que alguns sujeitos esteja fora do mercado de trabalho, nessa lógica, os estudantes que antes estavam excluídos desse processo, não teria condição e formação mínima para o mercado de trabalho, logo seria uma via somente de despesa para a economia no sentido de direitos mínimos garantidos como por exemplo de saúde.

[...] trata-se de entender tanto o liberalismo como o neoliberalismo como conjuntos de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes.[...] Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeito dentro de uma rede de saberes, como também, de criar e conversar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em reder sociais e de mercado. Todos estamos, de uma maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo. (LOPES, 2011, p. 109)

O neoliberalismo implica em um discurso de modelo de vida, social, política econômica, fazendo com que a população vá se moldando dentro desse processo. Nesse sentido, os que estão no poder, por meio de discursos que vão sendo reproduzidos e ganhando força de verdade, vão fazendo suscitar na população, na maioria das vezes, inconscientemente, o desejo de permanecer nesse jogo neoliberal. Compreendendo como primórdio o giro econômico e o mercado.

Por conseguinte, neste contexto, a educação em seu sentido mais amplo é, em si, um instrumento dos discursos de políticas públicas operando como dispositivo de poder, pois, a partir do modelo econômico e político presente na atualidade - o

neoliberal- vai- se conduzindo a conduta e o desenvolvimento do pensamento. É a partir desse esquema que o governo consegue agir sobre a população, por exemplo, regulamentando o currículo mínimo nas escolas, o que se ensina e se aprende, quando e porque se ensina e aprende algo, ou seja, atuando nas políticas públicas, garantindo ou não alguns direitos dentro da escola. Além disso, o próprio discurso da inclusão impacta na população uma determinada postura que é diluída pelo governo. Compreender qual é a ideia de inclusão, qual é a postura que o sujeito precisa ter ao se deparar com as diferenças são práticas que subliminarmente vem do poder, dos governantes, historicamente enraizadas nos processos sociais. Pois,

[...] entender a inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também é uma condição de entendimento das práticas diluídas na população. (LOPES, 2011, p. 107)

Dessa maneira, o discurso neoliberal de uma escola inclusiva, opera para consolidar e marcar, subjetivando os sujeitos a quererem estar e permanecer nesse modelo. Primeiro, fazendo com o sujeito queira se manter sempre em atividade (LOPES, 2011), ou seja, ativo nesse jogo, dessa maneira, ninguém pode ficar de fora desse mercado, todos tem de ser produtivos e fazer gerar o capital, mesmo que isso signifique aceitar e incluir o outro.

No Brasil, de uns anos pra cá, os discursos sobre inclusão têm sido categóricos: todos devem estar abertos para o outro, todos devem ter consciência de suas fragilidades, todos devem ser capazes, em alguma medida, de conduzir e orientar o outro. Em síntese, todos somos parceiros e corresponsáveis, juntamente com o Estado, pela inclusão pela educação, pela saúde, pela empregabilidade e pela permanência de todos nos fluxos sociais e econômicos. (VEIGA- NETO, LOPES 2013, p. 67)

Como o discurso neoliberal indica que todos podem ser inclusos, sem extinção, que todos devem ser tratados como iguais, gera, subjetivamente, o desejo de ser incluído e produtivo para o capital, pois, “não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar” (LOPES, 2011, p. 110). Gerando o desejo de participação que Lopes e Hattge (2011) categorizaram em três etapas: o ser educado na direção a entrar no jogo; permanecer no jogo (logo in-exclusão); desejar permanecer no jogo.

Ainda guiados pelas ideias de Lopes e Hattge (2011), afirmamos que o ser educado na direção a querer estar no jogo, implica em refletir como está a educação

nesse cenário econômico ao qual estamos inseridos. Nesse sentido, a educação funciona como um mecanismo repleto de práticas de controle, regida por um discurso em que se diz ser necessário estarem todos “incluídos” e aprendendo juntos da mesma maneira. Logo, implica em se oferecer igualdade de condições de/para a aprendizagem. Quando na realidade, estar nesse jogo, não implica necessariamente que as especificidades sejam atendidas. Estar no jogo é isso: entrar nele e jogar conforme as regras já impostas. Estar na escola, nesse sentido, implica em se adequar ao como está sendo vivenciado e construído o processo de escolarização.

Por conseguinte, para participar dessa vida social e econômica, ter importância e visibilidade para/com a sociedade, não basta apenas entrar nesse jogo - ter acesso à educação, mas é preciso permanecer nele, sendo capaz de criar e efetivar estratégias bem-sucedidas para ter sucesso e garantir suas condições de existência. Então, além de adentrar no espaço da escola, é preciso permanecer nessa, isso implica, em acompanhar e desenvolver conforme o currículo e os documentos norteadores dessa ação.

A inclusão, via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado. Trata-se de ações que visam conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e muitos grupos sociais. (LOPES, 2011, p. 111)

Assim, o desejo de permanecer nesse jogo, é o que mobiliza, ganha força para que os educandos queiram continuar fazendo parte desse processo. Nesse jogo de permanência não se tem a preocupação com a qualidade⁸, com o outro, com a diferença, a subjetividade, mas com a necessidade de permanecer/estar “vivo”. Com esse discurso subjetivamente, o Estado consegue, fazer com que, aqueles que estavam à margem desse processo econômico, deem retorno financeiro e sendo produtivos e consumidores, mesmo que, nesse primeiro de maneira mais tímida, adentrem e façam girar o capital.

Diante dessas considerações, com a lente que utilizamos para realizar esse estudo, algumas questões nos impulsionam: O que se pretende é um olhar para o que implica esse discurso da educação para todos. Que educação é essa? Que todos são esses? De onde surgiu essa necessidade de inclusão? Como esse discurso político reflete

⁸ Entende-se por educação de qualidade, a educação que ofereça subsídio para que a criança se desenvolva levando em consideração sua especificidade, e, que lhes seja oferecido espaço/tempo apropriados para o seu desenvolvimento e uma aprendizagem significativa.

no chão da escola? O que está nas entrelinhas desses discursos? Como o estudante é visto nesse processo?

2.2- Educação para todos: um discurso político de in-exclusão.

Para compreender o processo de inclusão vivenciado no chão da escola, é preciso olhar fundo, a sua base. Entendemos que nesse sistema - o da escola pública regular- as políticas públicas, documentos, diretrizes, pareceres são discursos base para seu funcionamento e regulamento. Então, é preciso compreender as nuances desses documentos, que refletem diariamente no chão da escola.

Por isso, nesse tópico analisaremos como tais documentos, tão importantes para a escola, tratam em seu discurso a educação inclusiva, tal como são usados os conceitos carregados de subjetividades. Concomitante a esse processo, esse tópico tem como objetivo analisar e identificar como o curso de formação continuada de Atendimento Educacional Especializado para Surdos, forma os seus profissionais no sentido de compreensão das políticas públicas em sua totalidade, principalmente para a questão do discurso presente e carregado em cada ideia de alguns conceitos. Desde o final da década de 80 e início da década 90, vimos emergir o discurso a cerca de uma escola que abarque os sujeitos, independentemente de sua situação e condição, religiosa, civil, psicológica. Principalmente por influência internacional, como a pioneira: “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, elaborada na Conferência de Jomtien, na Tailândia realizada no período de 05 a 09 de março de 1990.

O material do curso, aborda essa temática a título dos cursistas conhecerem esse documento que é basilar da educação inclusiva e propõe discussões por meio de fóruns, sobre a impressão dos cursistas sobre tal.

No Brasil, no ano de 1988 ocorreu um importante momento para a sociedade como um todo, em que, por meio da constituição, diferentes direitos reivindicados e primordiais foram garantidos/previstos, em especial na área da educação. Conforme o artigo 205:

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. (BRASIL, 1988, p. 123)

A constituição rompe com o modelo de que escola era para poucos. Anteriormente, somente tinham acesso e permanência às instituições educacionais, os

estudantes que se encaixavam em um padrão econômico e social capaz de sustentar os custos oriundos desse processo. Esse modelo deixava à margem do sistema uma grande parte da população que não se encaixava no modelo idealizado de estudante.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, o país começava a dar importantes passos para o exercício da cidadania e a garantia dos direitos. Por ser a primeira vez em que, em âmbito de política nacional, se abre a porta da escola para aqueles que estavam à margem desse processo. Tal discurso aborda como responsabilidade por essa “educação”, ou seja, a escolarização, primeiro o Estado e depois família. Desse modo, a intencionalidade ao colocar essas palavras nesta sequência é que o Estado é o agente responsável, primeiro, por garantir tal direito.

O discurso contido na Constituição, ao afirmar “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” implica dizer que está evidenciado que uma parcela de responsabilidade da educação, também, é da sociedade, dando margens para projetos sociais, como os Amigos da escola⁹, que tiram a responsabilidade do governo de ofertar alguns recursos humanos necessários na escola, passando-os para a sociedade, a ser ofertados por meio de ações solidárias. Tal discurso, foi amplamente utilizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, abrindo espaços para a entrada do mercado na educação via parcerias público x privado. Além disso, o termo pessoa nos remete a uma ideia de uma distância entre o sujeito, sendo apenas uma pessoa, sem identidade e vínculo com grupos de pertencimento.

Apesar de não abordar sobre a Constituição de 1988, de extrema importância para o país, pois inicia em seu interior o discurso da “educação para todos”, o curso, de extensão em Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para estudantes Surdos (AEE para Surdos), aborda outras legislações que são específicas para a área da educação inclusiva. A Constituição abrange a educação de uma maneira geral, sendo a base para as legislações seguintes. O que vem, posteriormente, ancorado nesse discurso é que irá abranger com maior detalhes a educação inclusiva.

Internacionalmente, a declaração de Salamanca, fruto do encontro realizado na Espanha, que contou com a representação de 88 governos e 25 organizações

⁹ **Amigos da Escola** é um Projeto idealizado pela Rede Globo, que incentiva o voluntariado nas escolas, com o objetivo de melhorar as condições nas escolas públicas. Através da mobilização por meio da mídia, a comunidade se integra à escola. A ideia é que cada voluntário possa colaborar como puder. As iniciativas são divulgadas com a intenção de multiplicar as ações dos voluntários. (<https://www.infoescola.com/educacao/amigos-da-escola/>)

internacionais em assembleia, reafirmou o direito de uma educação para todos. “Os participantes dessa conferência reconheceram a necessidade e a urgência de se providenciar ‘educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino’” (SILVA, MOURÃO, 2013, p. 69).

Esse documento é o primeiro a se referir à educação para todos como uma educação para estudantes com *necessidades educacionais especiais*. Ou seja, desde esse período, alguns grupos entenderam que a educação inclusiva está atrelada à ideia de uma escola voltada para a educação especial, isto pois, desconsideraram o fato de que este encontro estava preocupado com as questões relacionadas a este público. O termo “necessidade educacionais especiais”, remete em seu pré discurso, à ideia de que o estudante, que se encaixa nesse quadro, é um sujeito cujas habilidades, competências e desenvolvimento, não se enquadram na educação posta como ideal pela sociedade. Neste caso, é visto somente o seu lado patológico e clínico, por isso, a necessidade de uma educação especial, diferenciada.

Em outras palavras o que se compreende é que a escola, por meio de seu processo de escolarização, não irá modificar profundamente em suas estruturas, físicas, pedagógicas, conceituais, pessoais, pois esse estudante tem uma necessidade diferente da que já existe, então, será proposto, na escola comum, uma educação especial para ele. Em outros termos, acabou tornando-se uma camuflagem da segregação, pois a educação contemplará somente a necessidade educacional daquele sujeito, e não a global, como o previsto na educação inclusiva. Seria a ideia de que o sujeito estará no espaço, mas, ao mesmo tempo, ficará excluído, por suas necessidades, como se somente ele tivesse essa singularidade, quando na realidade cada estudante tem algo de especial em sua “necessidade”, em sua subjetividade e em seu modo de aprender e de ser.

Contudo, é preciso compreender a diferenciação dos conceitos da escola inclusiva e de uma educação especial. É comum, nos meios sociais, e principalmente educacionais, esses termos serem relacionados como sinônimos, mas, eles não são. Enquanto a educação inclusiva é algo amplo, que abrange todos que estiveram excluídos do chão da escola, a educação especial é uma parte dessa.

[...]com o conceito da Inclusão, na qual a palavra Incluir vem do latim *includere*; que significa compreender, abranger; conter em si, envolver, implicar; inserir, intercalar, introduzir, fazer parte, figurar entre outros; pertencer juntamente com outros. Em nenhum momento essa definição pressupõe que o ser incluído precisa ser igual ou semelhante aos demais aos quais se agregou. Quando se fala de uma

sociedade inclusiva, pensa-se naquela que valoriza a diversidade humana e fortalece a aceitação das diferenças individuais. É dentro dela que se aprende a conviver, contribuir e construir juntos um mundo de oportunidades reais (não obrigatoriamente iguais) para todos. Isso implica numa sociedade onde cada um é responsável pela qualidade de vida do outro, mesmo quando esse outro é muito diferente de nós. (LIMA, 2018 p. 97)

Assim, a perspectiva assumida aqui nesse estudo é que a educação inclusiva, é uma proposta de educação escolar que abrange todos em suas diferenças. E, faz parte dessa perspectiva a educação especial, sendo essa uma modalidade de ensino que abrange um grupo específico de estudantes, que são definidos por meio das políticas.

O curso AEE para Surdos aborda a importância desse documento, pois foi propulsor para posteriores legislações e propõe a sua leitura na íntegra, e dois fóruns de discussões sobre os seus aspectos mais relevantes e importantes. Nesse momento não é problematizado o que a subjetividade do conceito “necessidades educacionais especiais” implica na prática, a realidade pedagógica e no olhar para o estudante dessa situação.

2.2.1: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a educação inclusiva.

A partir desse movimento mundial, a temática da educação especial/inclusiva foi sendo discutida com mais intensidade, e outras políticas foram sendo criadas para afirmar esse direito da constituição “a educação direito de todos”. Posterior à constituição, em âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano de 1996, veio para indicar os rumos legais da escola.

Ressalta-se que essa lei, que é a base para a regulamentação na educação nacional até os dias de hoje, 2019, o seu contexto político, econômico e social, muitas vezes é desconhecido e/ou não considerado. No entanto, para a sua compreensão, é preciso olhar para o Contexto de sua Produção e de Influências no qual foi gestada a LDB (MAINARDSE e BALL, 2001).

Assim, ao dirigir o olhar para o Contexto da Prática em que ocorreu a aprovação da LDB vai se constituindo os elementos em potencial para elucidar as questões de poder envolvidas em todo o processo, representando o Contexto de Influência. Desde o ano de 1988 havia a discussão, para além da educação inclusiva, de um projeto de educação nacional, que viabilizasse a contramão do que o país tinha vivenciado durante o período militar: a desigualdade e a exclusão. Contudo, esse projeto de educação, teve grandes embates e discussões.

A elaboração, entre os anos de 1986 e 1996, de uma nova LDB, que culminou na aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, ocorreu em um contexto não sem contradições, mas de intensos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade, haja vista que no Brasil vivenciava-se um período pós-ditatorial, e a sociedade civil mobilizava-se para a redemocratização do País. (BOLLMANN, AGUIAR, 2016, p. 409)

Como todo discurso, esse projeto estaria diretamente relacionado com o interesse de uma classe, pois seria a base do projeto de educação de todo o país, sendo essa uma ferramenta poderosa de controle sobre os cidadãos. Dessa maneira, desde o ano de 1988, vinha sendo discutido em âmbito nacional, com participação de professores, agentes educacionais, um projeto de educação que contemplasse o que de fato a sociedade entendida como preciso para a elaboração de um projeto consistente para a educação.

Contudo, por se tratar de um projeto de tamanha importância, não é algo simples, e interesses de poder estão em jogo. Ao se tratar desse processo, não foi algo simples de ser vivido, tiveram embates e grandes conflitos de interesses políticos econômicos, sociais e culturais, pois,

[...] o processo de elaboração/tramitação/aprovação de uma lei nacional, no âmbito parlamentar, não ocorre sem contradições. A composição do Parlamento reflete a composição de forças políticas, de grupos ou frações de classes na sociedade, cujos interesses convergentes e divergentes representam determinadas concepções de mundo, projetos societários e educativos. (BOLLMANN, AGUIAR, 2016, p. 411)

Nesse sentido, nacionalmente, eram realizadas reuniões e fóruns de discussões com o objetivo de se chegar a um possível projeto ideal de educação, que contemplasse o direito de todos e fosse construído de maneira democrática. Isso implica em afirmar que esse projeto, nessa vertente, representaria o povo brasileiro em suas reais necessidades, uma vez que, quem estava no chão da escola e que conhece a realidade a fundo seriam os coautores desse projeto.

Então, no ano de 1986, tais grupos ao se reunirem na IV Conferência Brasileira de Educação com o apoio de algumas entidades nacional de peso para a área, chegaram a um consenso que nomearam de “carta Goiânia”. Essa carta representa o que seriam os passos, fundamentos desse projeto de educação nacional, a partir do princípio da Constituição de 1988, de uma educação democrática, exigindo dos representantes legais em âmbito federal e estadual, o compromisso para a efetivação dessa proposta.

Antes da instalação da Constituinte no Congresso Nacional, no ano de 1986, foi realizada a IV CBE, organizada por três entidades – Cedes, Andes e AnPed, cujo tema central era A educação na Constituinte. Essa conferência encerrou com a redação da Carta de Goiânia, documento que apresentava um conjunto de princípios para a educação nacional a ser contemplado na nova Constituição. A partir de então, as entidades integrantes do Fórum começaram a se mobilizar para promover o debate nacional sobre os princípios ali definidos. (BOLLMANN, AGUIAR, 2016, p. 412)

Essa carta foi sem dúvida documento basilar para o direito e democratização de um projeto educacional com base nos princípios constitucionais. A partir desse exposto é possível identificar o esforço e compromisso da sociedade em prol de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação construída de forma democrática.

Assim sendo, foram anos intensos de discussões, reuniões e reflexões sobre a realidade da educação brasileira, com adequações, ementas e sugestões da sociedade. Dessa forma, o projeto da LDB, além dos debates promovidos pelo poder público, contou com intensa participação do Fórum em defesa da Escola Pública, que durante todos os anos se mobilizou para que esse fosse aprovado. Contudo, os representantes do Fórum foram surpreendidos quando o então senador Darcy Ribeiro, além de apontar essa proposta como *não consensual*, no ano de 1992, apresentou um projeto para a LDB, em caminho contrário do que vinha sendo construído e discutido coletivamente.

De um lado, o projeto de LDB do Fórum, caracterizando uma construção democrática, seja na forma de conduzir o processo, seja nos conteúdos propostos; de outro lado, os mais de oito anos de tramitação no Congresso Nacional, influenciada pela mudança na composição política partidária dos parlamentares, que acabaram por definir, sob a relatoria do senador Darcy Ribeiro, uma Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional “não consensuada” com os setores da sociedade organizada e participantes de todo o processo. (BOLLMANN, AGUIAR, 2016, p. 416)

Darcy Ribeiro então, em uma atitude totalmente antidemocrática, apresenta um projeto de lei, sem qualquer contribuição da sociedade, e que sem o conhecimento do fórum, já estava em andamento no parlamento.

Nas décadas de 1980 e 1990, no que se relaciona à elaboração da LDB, vivenciava-se a disputa de projetos diferenciados de sociedade e que expressava, nessa contradição, o projeto educacional. De um lado, setores organizados elaboram uma proposta refletia a defesa de princípios éticos voltados para a busca de igualdade e de justiça social, explicitando concepções de ser humano, de mundo, de Estado, de sociedade, de democracia, de educação, de autonomia, de gestão, de avaliação, de currículo, radicalmente distintas daquelas que os setores sociais hegemônicos vinham utilizando para manter a lógica perversa e excludente, subordinada aos interesses do capital. De outro, a

educação transformava-se, na concepção da Organização Mundial do Comércio (OMC), em uma mercadoria, cujo valor agregado dependia, como qualquer outro produto, das oscilações do mercado. A ressignificação, na lógica do papel do Estado para o fortalecimento da concepção mercantilista da educação, estava diretamente relacionada à crescente redução de suas obrigações como agente financiador desse direito social – redução do público em benefício do privado. (BOLLMANN, AGUIAR, 2016, p. 420)

O então relator Cid Sabóia, em uma tentativa de garantir o direito da democratização, tanto do ensino, quanto no ato de se criar um projeto de educação nacional, iniciou um processo de discussão, com a realização de audiências públicas e recebimento de emendas para retomar a ideia do fórum sobre a proposta da LDB. Aprovado na Comissão de Educação, deveria ir ao Plenário, mas retornou às Comissões de Educação e de Justiça por manobra do Ministério da Educação (MEC), não sendo aprovado no Plenário, em 30 de janeiro de 1995, por falta de quórum.

No Senado Federal, após inúmeras tentativas de quórum para votação no Plenário, que levaram praticamente dois anos, ainda que aprovado na Comissão de Educação, a partir de inúmeras audiências públicas com entidades representativas da sociedade e diferentes instituições, o Substitutivo Cid Sabóia foi ameaçado com a apresentação de outro projeto, novamente, de autoria do senador Darcy Ribeiro, agora reforçado com a participação do MEC. (BOLLMANN, AGUIAR, 2016, p. 417)

Dessa maneira, começa a ser vivenciados choques de interesse na educação, em prol de um projeto que nortearia toda a nação. É indiscutível que o texto do senador Darcy Ribeiro apresentava divergência do princípio de uma educação democrática, com uma visão de educação que atendesse aos interesses de quem ele estaria representando, com uma visão neoliberal de sociedade e educação. Desde a apresentação de maneira inesperada do projeto denominado Darcy Ribeiro, aqueles, em prol de uma educação mais democrática, lutavam para manter em discussão o projeto que vinha sendo construído, há quase oito anos pelos cidadãos.

Contudo, Darcy Ribeiro continuou com o seu ideal com um projeto que causaria sérios danos à educação pública, democrática, e, como forma de outro golpe, ele foi designado relator do seu próprio projeto. Então, “de golpe em golpe, finalmente, foi aprovado, em 25 de outubro de 1995, o Substitutivo Darcy Ribeiro, sendo, assim, excluído do cenário o projeto democraticamente construído, ou seja, o Substitutivo Cid Sabóia.” (BOLLMANN, AGUIAR, 2016, p. 417). Assim, um golpe não só para o fórum, mas para a sociedade como um todo, que com um jogo de manobra política e estratégica, se vê ganhar ascensão, visibilidade e força de vontade, um discurso de um

projeto de lei que atendesse aos interesses de poucos, de alguns pertencentes a grupos privilegiados no país.

Não por acaso o Substitutivo Cid Sabóia foi condenado ao arquivamento, pois o Congresso Nacional e o Poder Executivo foram reconstituídos, em decorrência das eleições de 1994. Em face disso, indaga-se: O que ocorreu em fevereiro de 1995? Reinaugurou-se a tramitação do anteprojeto de LDB, após anos de embates, discussões, debates, disputas, tramas, conluios e tramoias legislativas. Foi evidente o desinteresse do Legislativo neste momento provocado pelas mudanças e os novos políticos no Senado Federal precisavam se inteirar da LDB e de tantos outros anteprojetos herdados da legislatura anterior. Ademais, como é sabido, as questões de políticas educacionais não são matéria prioritária, por isso também o descaso pelo anteprojeto de LDB. (BRZEZINSKI, 2010, p. 192)

Assim, sem a discussão e reflexão que se acredita ser necessária para um projeto de educação efetivo, e desrespeitando todo um processo de construção democrática que havia sendo construído, o projeto Darcy Riberio teve o apoio de deputados. A sociedade tal como o fórum que havia se empenhado em busca da educação democrática pública, reivindicou, e, depois, de muitas manifestações e reivindicações, retornou a tramitação de três projetos para a LDB, dentre elas uma versão do projeto do Darcy Ribeiro, e “astuciosamente, o próprio autor do anteprojeto do Senado, Darcy Ribeiro, nessa nova etapa de tramitação do projeto foi escolhido relator na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC).” (BRZEZINSKI, 2010, p. 192).

Em disputa no Plenário da Câmara Federal, as chances de uma retomada do projeto anterior, vê-se por encerrada com a votação no dia 17 de dezembro de 1996, em que foi aprovado o projeto que desconsidera a participação da sociedade, ou seja, o do senador Darcy Ribeiro e não o original da mesma casa. Sem perder tempo, o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso sancionou a lei em 20 de dezembro de 1996, sob nº 9.394, de 1996.

A Lei nº 9.394, de 1996, referenciada em uma concepção neoliberal de Estado que define os princípios e fins da educação nacional, base de toda a LDB, pode ser considerada uma lei enxuta e limitada, que, além de não contemplar diretrizes para a construção de uma educação pública, gratuita, laica, universal e de qualidade [...]. (BOLLMANN, AGUIAR, 2016, p. 421)

A LDB, que regulamenta a educação nacional, é fruto de interesses de grupos privilegiados, representados no legislativo, e não da sociedade. Em seu discurso há avanços e garantias, contudo os retrocessos, são inúmeros, as falhas e lacunas são um discurso cuidadosamente articulado para atender a interesses neoliberais. De qualquer

forma, o processo ocorreu ferindo os preceitos de uma elaboração democrática, que feriu os próprios princípios da Constituição de 1988.

É lícito afirmar que os diversos desdobramentos da LDB e as mudanças deles decorrentes se realizaram como parte do processo de hegemonia do Estado avaliador e regulador, condição bastante presente nas entrelinhas da lei n.º 9.394, entretanto, nos discursos do MEC o Estado, contraditoriamente, é entendido como provedor da educação. (BRZEZINSKI, 2010, p. 195)

Tais contextos nos faz compreender as nuances dos avanços e retrocessos no projeto de uma educação nacional, e nos permite inferir qual é a prioridade de quem está representando um partido político no governo e seus interesses. No caso da aprovação da LDB em vigor, é claramente uma visão neoliberal de uma educação na contramão da democracia e da gratuidade.

A LDB retoma o exposto na Constituição no seu Art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p.8).

Diferentemente do discurso da Constituição, a LDB traz a educação a priori como dever primeiro da família e, por conseguinte do Estado, ou seja, inverte-se as ordens, não por descuido, mas intencionalmente deixando tal processo como responsabilidade primordial do seio familiar para depois, da sociedade, e em terceiro lugar, o Estado a se responsabilizar por essa “obrigação”. Além disso, o discurso da LDB apresenta lacunas, e em alguns trechos é passível de interpretação, deixando de lado a responsabilidade do Estado para com a escola democrática e gratuita. Isso é evidente para ações solidárias, parcerias entre o público e o privado serem justificadas, como suporte para a escola, dando brechas para que o Estado se eximia da obrigatoriedade, regulamentando tais ações como bases liberais possíveis de serem utilizadas: na **liberdade**, o que implica em alteridade às diferentes formas de manifestações presente na vida dos educandos, e formas de organização das instituições de ensino no país, considerando a multiplicidade de condições nas quais estas encontram se imersas; Na **solidariedade** humana: estar sempre pronto em prol do outro. Utilizar-se de informações privilegiadas e conhecimentos para em auxílio desse outro crie mecanismos de mercado aviltando as relações interpessoais e humanas deste espaço. (BRASIL, 1996). Além disso, nesse discurso palavra “pessoa”, é substituída por “educandos”. A escolha desse termo se deve ao fato de buscar uma construção

discursiva que apresente uma maior aproximação com o objeto em questão, sendo, o educando aquele que está recebendo a educação, entretanto, não se pode deixar de destacar a existência, neste fato, de perdas identitárias e de vínculos históricos, sociais e culturais.

Em relação a solidariedade humana, é possível inferir que na escola, essa careça ser um princípio ativo, cujas relações estejam sempre em prol um do outro. Porém, o que de fato ocorre é a criação de brechas para que projetos sociais sejam propostos dentro da escola, como forma de solidariedade às demandas da comunidade escolar, e neste processo, a sociedade se torna responsável pela a educação, como exemplo de alguns projetos sociais destaca-se os “amigos da escola”, alfabetização solidária, escolas inovadoras, etc..

O material do curso discute intensivamente a LDB 9495/96. Aborda a importância dessa para a educação, definindo-a como “lei máxima da educação” como sendo a base para a afirmação política da educação para todos. Contudo, não apresenta espaços para discussão e apresentação sobre o contexto histórico, econômico, político e social ao qual essa lei foi sancionada e que diz muito sobre o seu discurso.

A partir da apresentação dessa legislação, os professores, que são autores do material didático do curso AEE para Surdos, começam a discutir a política para além do discurso dito. Começam a problematizar a criação de sucessivas ações políticas para a consolidação da educação inclusiva.

Esse fato, no entanto, não pode ser compreendido de forma isolada: há um contexto social de forte organização da população interessada pelas questões das comunidades surdas¹⁰. [...] As políticas públicas tendem a ser amplas para as maiorias” (SILVA, LACERDA e SOUZA, 2013, p. 71).

Assim o curso AEE para Surdos indica reflexões em que as políticas apresentam em seu discurso à educação especial, indicadores de variedade, como se fossem singularidade, ou seja, se todos os estudantes dessa modalidade de ensino se desenvolvessem de maneira homogênea, dependendo apenas dos serviços da educação especial ofertados de forma única e unilateral, logo, precisassem todos do mesmo recurso independente de suas condições de existência humana, marcadas pelas diferenças substanciais que cada um possui. Em suma, é o aniquilamento da

¹⁰ Apesar do curso falar sobre a surdez em específico, em alguns momentos identificamos a possível analogia ao discurso e problematização dessa deficiência, como sendo plausível para o olhar da educação especial. Por isso, em alguns momentos, mesmo sendo “limitado” a esse objeto [...].

individualidade e das diferenças como expressão natural da existência humana pelo enquadramento e oferta de serviços específicos.

Como o curso em foco tem como objetivo discutir a temática de Surdos, apresenta a especificidade dessa deficiência em relação as políticas públicas e o discurso com suas nuances, no sentido de não abordar e compreender as necessidades singulares, principalmente, na forma de comunicar e aprender desse grupo. Aborda a educação especial, como se essa possuísse naturalmente uma identidade singular que a vincula a esses estudantes que estão na escola regular, ou seja, todos os estudantes públicos da educação especial se desenvolvem da mesma maneira, desde que os serviços desta modalidade de ensino lhes sejam ofertados.

Recapitulando, o país sofreu muitas mudanças, a partir dos anos 1990 com o fortalecimento do discurso econômico e a busca pela superação de problemas de ordem social. O capitalismo nesse momento ganha força mundialmente, ampliando os modos de produção da sociedade e a exploração, com o modelo neoliberal. Isso implica dizer que o modo de estar, viver e se relacionar com o mercado modificou, e, conforme apresentado na sessão I, por ser um sistema econômico que visa a lucratividade e disputa cada vez mais acirrada no mercado de trabalho, o sujeito precisa dar um “retorno” econômico, investindo constantemente na criação e manutenção de suas condições de empregabilidade para atender as demandas da contemporaneidade. Os estudantes que estavam excluídos, à margem do processo de escolarização regular, começam a ganhar espaços, pois são, nesse modelo, vistos como potencial econômico.

O abrir-se da escola para aqueles que eram marginalizados por questões físicas ou político-econômicas é um acontecimento que é capturado na contemporaneidade em um panorama de controle muito refinado em seu alcance- movido por necessidades econômicas, por exemplo, que determinam as ações políticas -, em que não é mais produtivo que as pessoas com deficiência fiquem separadas ou enclausuradas. (ROOS, 2011, p. 26)

Nesse sentido, encontramos nas políticas discursos que nos permite inferir que a sociedade, como um todo, se atenta para o fato daqueles que estiveram excluídos não poderem mais continuar fora do jogo político e econômico, e ,estar na escola, garante que o estudante tenha um mínimo de formação e/ou desenvolvimento para atuar no mercado de trabalho.

A LDB (1996) vem reafirmar o que a constituição de 1988 é pioneira, sobre essa educação que abrange a Todos. “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos

seguintes princípios: I - *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*; [...] (BRASIL, 1996, p. 9)”

Novamente a política pública garante que na escola, além da educação como direito de todos, também exista igualdade de condições para o acesso e permanência. Contudo, no discurso político não se deixa claro o que implica essa igualdade de condições, pois, cada estudante possui subjetividades e individualidades que promovem o aparecimento de especificidades que são tomadas como condições necessárias para garantias individuais e singulares decorrentes para o seu acesso, em específico, aos estudantes da educação especial, por não se encaixarem no modelo padrão até então ofertados na escola regular.

As necessidades para acesso e o desenvolvimento igualitário de um estudante que não se encaixe no padrão são inúmeras, desde espaço físico à demanda por profissional qualificado, mudanças conceituais, atitudinais e longitudinais. Será mesmo que a escola, assim como as políticas, e principalmente a LDB, que as regem, estão preparadas e oferecem subsídios para o acesso e condições *iguais* de todos? Ou essa igualdade prevista, implica em pensar somente o corpo físico pertencendo a esse espaço? O fato de se estarem enquadrados no modelo proposto faz com que, estudantes desse grupo, não tenham especificidades a serem consideradas?

A interpretação, explorada neste estudo, é de que a política, com esse discurso, garante que se tenha uma organização que não atenda de forma igual a todos. Isto, pois, principalmente os estudantes públicos da educação especial possuem especificidades que precisam ser consideradas nesse processo. Concordamos que “o professor deve ser preparado para atender o desenvolvimento dos seus alunos, o ritmo de aprendizagem de cada um e ter clareza de que o papel do docente é educar e desenvolver a todos” (DUBOC, 2014, p. 124). Mas, cabe às políticas, tal como a lei máxima LDB, preverem a quem e como se ofertará esse processo, em qual circunstância e quem será responsável por ofertar os recursos necessários, em todos os sentidos.

Ressalta-se que o fato de garantir, a quem estava à margem do acesso à escola, o direito de acesso a esta não é resultado somente de um processo em que se busca que todos tenham o acesso à escola, como um lugar de aprendizagens e condições iguais de se desenvolver, mas é, acima de tudo, um dispositivo neoliberal, que busca trazer para o jogo econômico aqueles que não detinham condições mínimas necessárias para contribuir com o sistema capitalista. “A inclusão é um processo de disciplinarização dos excluídos, portanto, processo de controle social e manutenção da ordem na

desigualdade social”. (FOUCAULT, 1985, p. 58). Nesse sentido, por ser um processo de disciplinarização e controle sobre os corpos, as práticas ditas inclusivas: *escola para Todos, escola inclusiva com igualdade de condições para o acesso e a permanência*, garantidas pelas leis, são práticas que reforçam a exclusão e reforçam a desigualdade no sentido de afirmar o valor econômico e social do eu e do outro.

Passa a ser interesse do sistema capitalista que todos estejam incluídos no processo de escolarização, para que tenham o potencial mínimo para a sua inserção no mercado de trabalho, além disso, que seja uma mão de obra “barata”. Então, no discurso político é garantido que esse público tenha acesso **igualitário**, pois, eles precisam ter um conhecimento mínimo para atuarem no mercado, sendo também explorados por esse sistema perverso. Contudo, mesmo nesse sentido, o acesso nunca será igualitário, pois os estudantes não são iguais, cada sujeito é único.

2.3- Para além da LDB, discursos políticos da inclusão.

Com ascensão da inclusão, da escola para todos, outras políticas, documentos, decretos vão sendo lançados sobre a temática, que é complexa. Outro documento internacional é a Declaração Internacional de Montreal que trata da inclusão, foi aprovada em 05 de junho de 2001, pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá. (SILVA, LACERDA e SOUZA, 2013, p. 69).

O material do curso aborda o documento, dado a sua importância:

O documento destaca como pré-requisito indispensável aos direitos humanos o acesso **igualitário** a todos os espaços da vida sejam quais forem: culturais, sociais, políticos, econômicos e educacionais. Reforça a necessidade de união de esforços internacionais para a construção de uma sociedade inclusiva, objetivo premente do documento. (SILVA, LACERDA e SOUZA, 2013, p. 69)

Novamente é citado o conceito igualitário, como algo benéfico e possível de ser realizado, desconsiderando que não há como tratar igual - mesmo em se referindo ao acesso – os que são diferentes. Compreendemos que a ideia é que todos tenham o direito de ir e vir e de participar ativamente de todos os espaços sociais. Contudo, garantir somente a igualdade, é um princípio que não contempla na íntegra esse direito.

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003. p. 56).

Esse direito é algo complexo, é necessário garantir sim, o direito de igualdade de ir e vir, de acesso a vida civil e social a todos, contudo, sem dizer o como, por quem, de qual modo, sem responsabilizar agente para que esse direito se efetive, será um discurso gentil, porém sem sentido, pois não será passível de execução, uma vez que Estado, governo, município irão se eximir dessa responsabilidade, pois não está “escrito” que esse é dever deles, então, se torna um jogo de responsabilidades.

Esse é um documento que trata da inclusão e, em seu discurso afirma o direito de todos, sem precisar enfatizar a questão do ser das pessoas com deficiência. Para isso é proposto uma parceria no âmbito de governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas que visam assegurar o direito de todos à escola regular pública.

Para se afirmar o direito, esse discurso conceitualiza o tempo todo “inclusão”, “inclusivos”. Pois, se entende que a inclusão é algo maior, não somente para o devir da pessoa com deficiência, ou aqueles que são definidos como público da educação especial, mas para todos. Fato esse que não necessita de a educação inclusiva estar aliada ao conceito de deficiência. Sendo, pois, a educação especial, que é a modalidade de ensino que contempla a educação para os educandos com deficiência, uma parte da educação inclusiva, mas não exclusiva.

- 1.O objetivo maior desta parceria é o de, com a participação de todos, identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis.
- 2.Isto requer planejamento e estratégias de desenho intersetoriais, interdisciplinares, interativos e que incluam todas as pessoas.
- 3.O desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços aumenta a eficiência, reduz a sobreposição, resulta em economia financeira e contribui para o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social. (BRASIL, 2001, s/p)

No ano de 2001, aconteceu outro movimento internacional importante para a área, a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras¹¹ de Deficiência, realizada na Guatemala, publicada no Brasil por meio do Decreto nº 3. 956, de 08 de outubro de 2001. Esse termo foi deixado de ser utilizado por vir de portador, quem porta alguma coisa, algum dia poderá deixar de portar. Os sujeitos com deficiência, em sua maioria, não deixarão de “portar” a deficiência, sendo a deficiência uma característica, mas não o que o define.

¹¹ Apesar de ser um termo em desuso, foi bastante utilizado e ainda é possível encontrá-lo em alguns cartazes de espaços públicos, o termo Portadores.

Na atividade 19 proposta pelo o curso, depois de uma leitura na íntegra do documento: “O tutor conduzirá o Fórum, considerando os estudos realizados até o momento sobre as legislações internacionais. A turma debaterá acerca dos *conceitos* e informações que obtiveram acesso nestes documentos”. (SILVA, LACERDA e SOUZA, 2013, p. 70, grifo da pesquisadora)

Nessa atividade, a proposta é que discutam por meio do fórum, os conceitos apresentados nos documentos. Em nossa análise essa é uma atividade primordial, em se tratando de formação continuada de professores, que atuarão ou atuam, na perspectiva da educação inclusiva, os conceitos são carregados de discursos ocultos que refletem diretamente na prática pedagógica. Ter oportunidades como essa de discussão, significaria ao professor cursista o primeiro passo para começar a refletir sobre o uso de um conceito em detrimento ao outro. Na análise aqui realizada, isso traria resultados em sua prática pedagógica, pois os conceitos são carregados de subjetividades, quando se compreende o sujeito em sua diferença e não na deficiência como fator de diversidade, implica em potencializar o olhar para o sujeito em sua totalidade, não o enxergando com o outro.

Apesar de essa ser uma discussão que precisaria ser realizada cotidianamente para não se cair nas armadilhas discursivas, ela é minimizada pelos participantes, considerada como desgastante. É preciso que essa discussão sobre conceitos seja realizada nos espaços de formação, para que os profissionais tenham compreensão da dimensão que eles envolvem. De nada vale apenas mudar a conceitualização, caso a sua reflexão sobre o que implica a inclusão, a educação inclusiva, não seja modificada. A discussão sobre os conceitos e suas subjetividades representa o início para essa reflexão.

Além disso, o curso de AEE para Surdos aborda sobre o olhar cuidadoso à política, que precisa ser compreendida a partir de seu contexto: social, político, econômico e não a política por ela mesma. Essa é uma análise que não é comum nas escolas. Nos momentos de reunião, nos quais ocorrem a leitura de documentos e políticas, são consideradas somente o escrito, desconsiderando seus contextos.

Quando apresenta os documentos legais sobre o ensino em Libras, o material do curso diz: “Esse fato, no entanto, não pode ser compreendido de forma isolada: há um contexto social de forte organização da população interessada pelas questões das comunidades surdas (...)” (SILVA, LACERDA e SOUZA 2013, p. 71). Contudo esse olhar deve ser ampliado para toda e qualquer política ou documento, que em sua maioria tem influência de grupos sociais e de quem está representando o governo. Essa é uma

leitura que permite compreender alguns discursos presente nesses documentos e políticas reconhecidos.

Como o curso é oferecido na perspectiva da educação inclusiva, de uma escola que está aberta para todos, desafia os professores cursistas com uma indagação: como enfrentar a realidade de fragilidades e brechas na garantia desse direito, apresentado por meio dos documentos e legislações?¹² Além disso, problematiza a questão de como a inclusão no sentido da aprendizagem do público da educação especial vem acontecendo.

Em nosso país, a política se dirige para a perspectiva da Educação Inclusiva, assumida também por vários países (Itália, Espanha, França entre outros), cuja meta maior é não deixar nenhum aluno fora do ensino regular. A perspectiva assumida é a de que a escola é que deve se adaptar ao aluno, e não o contrário. Para tanto, é necessário que a escola se comprometa em educar cada criança, criando uma pedagogia da diversidade: cada criança é importante para a riqueza do todo. A escola precisa ser criativa buscando soluções para a manutenção do aluno no espaço de sala de aula, mas isso precisa ser realizado de forma que se obtenha resultados acadêmicos e sociais satisfatórios, afinal de contas o aluno [...] enfrentará o mercado de trabalho e os sistemas de seleção (exames, concursos, vestibulares) como os demais brasileiros. (SILVA, LACERDA e SOUZA, 2013, p. 73)

Assim, a crítica apresentada e sustentada no material do curso é que para além da garantia do estudante público da educação especial ao acesso à educação escolar regular comum, esses possuem direitos que vão além de somente a socialização nesse espaço. Esses estudantes, também tem o direito de aprendizagem acadêmica, dentro de suas potencialidades. Porém, a escola comum, ao abrir as portas e aceitar esse estudante, ao promover a sua socialização e estar nesse espaço, já entende como o suficiente. Ou seja, a escola ao se “inventar” para atender o público da educação especial, o faz com o foco de adaptar a questão física, para esse estar no espaço, mas, sem voz, sem direito ao processo de aprendizagem. Assim, o foco priori da escola, nesse sentido, é de promover aspectos sociais, deixando de oferecer condições para que esse estudante possa se desenvolver e conseguir enfrentar os desafios acadêmicos que surgiram.

Essa discussão apresentada no material do curso é proporcionada para problematizar o direito que vem sendo garantido para o público da educação especial na escola regular, e as mudanças necessárias para que de fato seja garantido a educação nesse espaço. Nesse sentido, o contexto ao qual essa discussão se apresenta, não é para reforçar a educação escolar como instrumento para o mercado de trabalho, e sim a

¹² Apesar de fazer um recorte para o ensino de Libras, o material do curso, traz uma abordagem de maneira geral sobre esse processo de escolarização para a educação inclusiva.

garantia de direito desses estudantes, em acesso e permanência nesse espaço, para além da socialização.

A partir desse trecho, evidencia-se a meta de uma escola inclusiva: não deixar nenhum estudante de fora desse processo. E que para isso, a escola deve se “adaptar” ao estudante e não contrário. Pois bem, o que isso implica? Implica em uma exclusão camuflada. Quando a escola precisa adaptar algo para o seu público (seja ele da educação especial ou não) implica dizer que ela não está preparada para receber a todos, e não está de fato aberta, pois só irá se adequar quando necessário, quando for demandada. Dessa maneira, se por exemplo, a escola não está preparada em sua estrutura física para atender um estudante com cadeiras de rodas, ela terá que se adequar fisicamente, ou seja, ela não está pronta para receber a todos. A escola ainda está em passos lentos se preparando para todos, a sua estrutura, tanto pedagógica, quanto física e atitudinal, está preparada para receber um estudante padrão, quando esse não se encaixa, ela precisa se adequar.

Outra questão é, se acontece adaptações para um estudante em específico, este está sendo excluído do processo do todo. Mas, ao mesmo tempo, a realização da atividade de todos simultaneamente, com a mesma proposta, significa que as diferenças e subjetividades estão sendo atendidas? Só o aluno público da educação especial tem as suas atividades adaptadas. É uma educação inclusiva para quem? Quando a política garante esse direito, somente a esse público, revela-nos a sua visão para com a educação inclusiva e especial. Nesse sentido, é preciso incluir somente os “diferentes”, “anormais”, por isso a necessidade de adaptação para esse público, mais uma vez a política apresenta a sua visão para a não valorização das diferenças e a busca incessante por uma suposta normalidade. É fato que o estudante também não precisa se adaptar à escola, ou seja, deixar a sua subjetividade e especificidade, para se adequar aos métodos e procedimentos da escola¹³. Por isso, pensar a educação inclusiva, demanda que de fato a escola esteja aberta para todos, é algo complexo que demanda reflexões diárias e o desenvolvimento do olhar para o processo, para o como vem sendo construído o acesso e a permanência do estudante ao longo da história. E, quando se fala da educação inclusiva, implica em afirmar que a subjetividade e diferenças devem ser atendidas para

¹³ Ressaltamos que nossa intenção, não é criar métodos e formas prontas e acabadas para a inclusão, mas refletir sobre o que está sendo proposto. Por isso, afirmamos que a escola na realidade de hoje, não está preparada para atender e compreender o complexo da educação para todos, a inclusão.

todos e não apenas para o público da educação especial. Por isso, pensar e efetivar uma escola nessa perspectiva, é algo complexo que demanda mudanças em todos os sentidos.

É fato de que a escola precisa compreender a importância de todos e cada estudante como parte protagonista do processo de escolarização, contudo ela necessita pautar o seu trabalho em uma pedagogia da diferença e não da diversidade, conforme discutido na sessão 1. Isso implica em afirmar que, assim, com leis e projetos pautados na diferença, a escola estará preparada para receber a todos.

Compreendemos como uma crítica do material do curso, o fato de que a escola precisa procurar resultados satisfatórios acadêmicos e sociais, visando a inserção do estudante no mercado de trabalho. Entretanto, essa é uma visão que culmina com os ideais neoliberais, que enxerga em todos e cada um, o potencial econômico, sendo que a escola, deveria se preocupar com o desenvolvimento do seu estudante, por ele mesmo, não o preparando para o mercado de trabalho. Mas, essa é uma visão geral da educação, não se limitando a modalidade da educação especial. Sendo a disputa desigual, pois a escola está preparada para receber um tipo de estudante, logo, os que não se enquadram nesse modelo saem prejudicados e não conseguem concorrer com os demais.

Apresentado e discutido essa demanda complexa de como pensar um processo de escolarização na perspectiva da educação inclusiva, o curso aborda sobre a situação real e a necessidade de reflexão acerca do cenário atual da escola.

Como dissemos, os documentos internacionais influenciaram a elaboração de nossas leis e ações educacionais de natureza política e organizacional. Assim, voltamos a frisar que a escola, a formação de professores para atuar nessas escolas, ou seja, os espaços e as relações de ensino e aprendizagem precisam ser repensados. (SILVA, LACERDA e SOUZA 2013, p. 73)

A partir dessa citação e de outras do material do curso, é possível inferir que o Brasil é um país que sofre influências e referências internacionais. Contudo, nesses países, a educação é vista como prioridade e se tem um investimento maior nessa área, o que reflete diretamente no resultado, pois, com investimento é possível se ter mais recursos, proporcionar uma formação com mais qualidade para os profissionais, logo se ter uma qualidade¹⁴ na educação. O país precisa repensar urgente a valorização, os métodos e os conceitos presentes no processo de ensino e aprendizagem, para que se

¹⁴ Entendemos por qualidade aquela educação escolar socialmente referenciada, em que seja capaz de ofertar aos seus estudantes, um conhecimento curricular capaz de promover a construção da aprendizagem reflexiva e crítica. Além disso, que considere, respeite, reconheça e valorize as diferenças humanas nas suas especificidades, e/ou capacidades/potencialidade de cada um.

possa almejar alcançar um resultado de uma escola para todos, o que é diferente de uma educação para todos.

Para que seja possível a discussão da diferença entre uma educação inclusiva e educação especial, o curso, no primeiro momento, faz um fórum sobre a discussão dos conceitos e termos: integração e inclusão. Fazendo uma análise sobre a definição sobre o que é a implicação de cada um. Exaltando que a inclusão é quando, de fato, a escola se prepara para receber todos os estudantes.

Assim, chamamos a atenção para a fundamentação do discurso da escola inclusiva. A escola inclusiva tem como base respeito às diferenças, a democratização do ensino e igualdade de oportunidade para todos. Essa perspectiva inclusiva defende a necessidade de as pessoas com deficiência conviverem com outros colegas, visualizando esse procedimento como possibilidade indicada de inserção social e escolar desses grupos historicamente segregados. (SILVA, LACERDA e SOUZA 2013, p. 74)

Ancorados nessa perspectiva, compreendemos que a educação inclusiva é algo amplo, que abrange os grupos que estiveram excluídos da escola, e que a educação especial é uma modalidade de ensino, de natureza complementar e suplementar, que perpassa toda a educação, desde a infantil até o ensino superior. Então, “a educação Especial não pode substituir a educação oferecida na escola regular, pois todos precisam estar na escola comum. Nela, os alunos com necessidades especiais recebem atendimento especializado oferecido por profissionais qualificados conforme vamos ver na LDB” (SILVA, LACERDA e SOUZA 2013, p. 74). Para complementar o direito à escolarização e igualdade de desenvolvimento, a LDB prevê o Atendimento Educacional Especializado para os estudantes público da educação especial, para promover a equidade do/no seu desenvolvimento.

2.3.1 A Educação Inclusiva: em foco o Atendimento Educacional Especializado, ferramenta de equidade ou normalização?

A LDB tem um capítulo inteiro dedicado a educação especial, é o capítulo V. Nele os estudantes públicos da educação especial são definidos como os “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2017, pág. 39). Esses estudantes têm garantido por meio da regulamentação em setembro de 2008, pelo Decreto presidencial nº 6.571, revogado pelo decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, publicado no DOU de 18 de novembro 2011 e republicado em 18 de novembro de 2011 o Atendimento Educacional

Especializado (AEE). No parágrafo primeiro, art. 2º do documento, encontramos a seguinte definição para o AEE: “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2011, p. 1).

Os estudantes são considerados público dessa modalidade de ensino, são assim definidos por possuírem “necessidades especiais”. Nesse momento voltamos a nossa discussão e análise para a questão do uso desse conceito: o que implica considerar o estudante com necessidades especiais? Nessa vertente, considerando os contextos desses estudantes, o conceito de necessidades especiais está vinculado e limitado ao clínico e patológico.

É de extrema importância ter um olhar cuidadoso para essa temática e o que está nos bastidores dessa ferramenta: O AEE. Considerando o histórico desses estudantes e a visão predominante de deficiência na sociedade como um todo, vinculada a algo que está em falta, ou excesso (altas habilidades), ou seja, tudo que não está no equilíbrio nos aspectos que se acha ideal para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, o atendimento especializado ganha uma denotação patológica e clínica, pois se pensa em procurar uma modalidade de atendimento que envolva uma especialidade para o profissional e os materiais que serão utilizados, gerando no imaginário coletivo algo que se aproxima de um tratamento médico especializado, com horários de atendimento conforme ocorre nos consultórios, desvinculado da terminologia próxima do ambiente escolar, o que implicaria em uma ação pedagógica, pautada e limitada nessa perspectiva, e não no estudante em suas possibilidades/potencialidades.

Busca-se, portanto, ações especializadas, refinadas que sejam compatíveis com a busca pela cura da deficiência, ou seja, se o estudante frequentar regularmente este espaço com profissionais e materiais especializados, este irá superar a deficiência e se desenvolver dentro dos padrões esperados socialmente por estudantes da mesma idade.

O foco não está no estudante, em suas singularidades, individualidade, em ações pedagógicas simples, mas que atendam as características e necessidades localizadas naquele dado momento. O pedagógico é desacreditado, pois este não cura a deficiência, apenas prepara o estudante, ou precisaria fazê-lo, para aprender e se desenvolver dentro de suas condições reais de existência humana. Neste caso, não atende as expectativas da família, oriundas do desejo de ter um membro “normal”, alimentadas pelo termo presente na lei: atendimento especializado. O educacional, neste

sentido, passa como um complemento sem grandes contribuições para os envolvidos naquele contexto.

O material do curso AEE para Surdos, traz importantes considerações sobre esse conceito:

O risco de não problematizarmos os discursos que constituem a denominação “Atendimento Educacionais Especializados” é priorizarmos o diagnóstico ao invés do sujeito, e produzirmos esse sujeito vitalmente atrelado à deficiência, sem outras possibilidades de significação. [...] O que está em questão não é o nome do atendimento em si, mas os significados que atribuímos ao mesmo no contexto em que se insere e nas lentes que tal entendimento nos oferece para olharmos os alunos que dele fazem parte. (LOPES, GUEDES, 2013, p. 111)

Nesse sentido, o conceito “especial” promove a ideia de que esse sujeito é como alguém que precisa de cuidados específicos, esta ideia faz com que se enxergue somente o que “está em falta” o déficit. Logo, o discurso do AEE, deixa predisposto para se cair na armadilha, de quem atua nesse espaço buscar métodos e técnicas para normalizar os estudantes, caso não tenha tido formação e conhecimento adequados que possam levar a essa reflexão. Essa lente, historicamente construída, (como vimos na sessão I), permite enxergar somente o estudante em suas dificuldades, no caso, sua deficiência, focando o trabalho e o desenvolvimento no devir a ser.

Sabemos que é importante termos as informações clínicas, patológicas, mas essas informações nos servem para quê, enquanto professores? Para justificarmos as dificuldades de nossos alunos? Para justificarmos a sua “não” aprendizagem? [...] É evidente que não! (SILVA, 2013, p. 92)

Contudo, conforme o próprio curso aborda, para não se cair nessa armadilha de busca pela normalização, a questão não é apenas alterar a acessibilidade conceitual, mas construção histórica de quem é o sujeito diferente, que foi construído com base no dualismo normalidade X anormal, ou nos dias de hoje normal X deficiente, entre o especial e o que consegue se desenvolver sem esse apoio. Logo, essa forma de pensar, marcada pelo binarismo, levou a construção e uso do conceito especial para esse tipo de demanda. O material do curso faz uma alerta sobre essa possível armadilha, quando diz que

[...] um dos grandes desafios em assumirmos o AEE é não reduzirmos o aluno ao diagnóstico, não decretarmos, com bases clínicas, suas possibilidades e limites pedagógicos, e não deixarmos que objetivos clínicos se sobreponham aos pedagógicos, em prol da normalização desse aluno. (LOPES, GUEDES, 2013, p. 110)

Para isso, o curso aborda a discussão temática na atividade 17- Diário de bordo:

Para refletir, com os seguintes questionamentos: “Quais seriam os efeitos dos usos das palavras: diagnóstico, especializado, atendimento, especialista, para determinar, conceituar ou explicitar rotinas, encaminhamentos e procedimentos de cunho pedagógico? A qual tipo de contexto ou área do conhecimento fazem referência as palavras: diagnóstico, especializado, atendimento, especialista?” (LOPES, GUEDES, 2013, p. 110)

A discussão não é esgotada nessa atividade, as seguintes, 18, 19 e 20 do curso contemplam o mesmo objetivo, o de problematizar e provocar a discussão acerca dessa temática no AEE. Como por exemplo a “Atividade 18- Diário de bordo –

Para refletir. Qual a finalidade de se enfatizar o termo “especializado” se continuamos a pensar em um contexto pedagógico, com finalidades pedagógicas e com profissionais da pedagogia, colocando práticas educacionais antigas em funcionamento? Não estamos falando de um outro espaço, continuamos na escola.” (LOPES, GUEDES, 2013, p. 111)

Essa discussão é fundamental pois, conforme o material do curso deixa claro, o objetivo do AEE, ao contrário da busca pela normalização na perspectiva da educação inclusiva compreende que

[...] no AEE, o estudante não receberá aulas de reforço dos conteúdos curriculares desenvolvidos na escola comum. A função do AEE ultrapassa essa necessidade oriunda, em muitos casos, de outras demandas do sujeito. Neste sentido, é sempre bom ressaltarmos que cada pessoa é única, diferente, com sentimentos, necessidades e potencialidades distintas. Portanto, não basta nos preocuparmos com suas condições de escolarização manifestadas na experiência vivida na escola comum. Temos que pensar no sujeito de forma completa, para que possamos atendê-lo na fase escolar. (SILVA, 2013, p. 96)

Para não cair num discurso intencionalmente e subjetivamente disseminado historicamente e por meio das políticas, é primordial, que os profissionais envolvidos no processo de educação tenham a possibilidade e reflexões críticas acerca do que está sendo exposto.

Então, o ideal do AEE, que é um direito desse estudante, seria criar condições reais e contextualizadas para promover a equiparação do ensino. Não é um reforço, e sim um espaço, onde se terá ofertado recursos pedagógicos, de acessibilidade, para ser possível o desenvolvimento integral desse estudante na sala de ensino regular, logo, o seu acesso e permanência na escola. Esse ensino, pautado no estudante e suas possibilidades, não se compromete com a busca de padronizar e normalizar as diferenças

desses estudantes, uma vez que essa compreensão/necessidade de superação da construção histórica do conceito da deficiência, não é algo simples de ser quebrado, mas com reflexões críticas acerca de como a educação escolar vem acontecendo, é possível pequenas mudanças.

Ainda sobre a temática, a LDB, aborda que esse serviço, o AEE, será ofertado nas seguintes situações:

§ 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. (BRASIL, 2017, p. 40, grifo da pesquisadora)

A LDB sofre alterações e ementas sempre que se ponderam necessárias. E mesmo assim, ainda encontra em seu discurso uma visão de que o estudante a ser incluído precisa de se adaptar à escola, ao se afirmar que, quando não for possível a sua integração nas classes comuns, é possível se buscar a escola especial.

Na integração, é o estudante que se adapta à escola, então, a leitura que temos é: que o estudante terá assegurado o direito de atendimento educacional especializado, caso ele não consiga acompanhar a turma na classe comum, deixando a responsabilidade para o sucesso ou o fracasso escolar, para o estudante. Além de que “quando necessário”, deixa brecha para as escolhas de quem vai avaliar essa necessidade e como se avaliar. Compreendemos que o AEE, ao prever a equidade, é um direito aos estudantes do público da educação especial, e que deve ser assegurado o direito a ter o acesso ao AEE, contudo, é preciso olhar para as políticas, pois, elas conseguem em seus discursos retroceder no sentido de incluir para excluir.

A vinculação do público ao termo *clientela* também contribui para reforçar a visão clínica e mercadológica, pois na escola não se trabalha com a perspectiva de clientes, mas de sujeitos de direito. Estudantes que precisam ocupar um espaço legítimo, cujo direito é inalienável durante sua idade considerada de escolarização. Direito não se compra, mas se usufrui. Logo, a palavra *clientes* não se adequa a esta visão, mesmo que vá se naturalizando seu uso, de forma que, com o avanço da sociedade neoliberal, em que o Estado transfere suas responsabilidades para os cidadãos, quando esse direito, passar a ser exercido segundo as condições econômicas de cada um, a palavra *cliente* já terá sido naturalizada, não provocando grandes debates em torno dessa realidade.

Ainda, a LDB em seu art. 4, ao afirmar como dever do Estado a educação escolar pública, no 3º inciso é bem clara a garantia de:

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, *preferencialmente* na rede regular de ensino; (BRASIL, 2017, p. 9, grifo da pesquisadora)

Um tanto contraditório a mesma lei, no primeiro momento assegurar o direito aos estudantes público da educação especial o AEE, e depois, quando se trata especificamente sobre a educação especial, apresentar um discurso divergente, com palavras como: quando necessário, em função das condições específicas.

Contudo, a lei é clara, quando em seu artigo 4º afirma e assegura o AEE gratuito a esses estudantes, mas vem um outro discurso, dentro de uma mesma lei, que deixa lacunas para possíveis interpretações e esse direito não seja assegurado para todos. Neste caso, ressalta-se que a LDB, foi aprovada em um contexto ímpar, que precisa ser intencionalmente analisado.

O curso tem uma atividade de diário de bordo, a de número 23, e nesse momento é proposto a leitura do art. 4º da LDB, e solicitado que registrem o que acharam mais interessante neste artigo da LDB. Ou seja, nesse momento é primordial uma leitura detalhada dessa lei, para que possa, fazer a atividade e conhecer na íntegra o documento.

A lei aborda detalhadamente como deve ser e quem será o profissional para atuar nessa modalidade de ensino, além de questões de financiamento que não é o *locus* desse estudo.

Outras políticas e documentos tratam da garantia da oferta do AEE e o direito dos estudantes públicos da educação especial a esse espaço.

No contexto desse documento o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como aquele que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se das realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização e esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos para autonomia e independência na escola e fora dela. Neste sentido, o AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajuda técnica e tecnologia assistiva. (SILVA, LACERDA e SOUZA, 2013, p. 81)

Então, ao se pensar a ideia de AEE, o profissional ali lotado, tal como toda a comunidade escolar, deve se atender ao fato do que implica o ser especial, considerando

as suas diferenças, e não cair em uma visão patológica limitadora do sujeito e seu desenvolvimento.

Existe no país um decreto que regulamenta o AEE, é o Decreto nº 7.611, de 2011. Esse foi aprovado em um contexto político e econômico, ao qual estava no poder um partido político de esquerda, que em seu mandato teve importantes contribuições para a educação inclusiva, dispondo de maiores recursos. Foi quando foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), perante o decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011, que surgiu da reestruturação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

No decreto 7.611 é detalhado como será o funcionamento desse espaço, tal como os seus objetivos. Vem reforçar que esse atendimento é uma ferramenta para a inclusão dos estudantes da educação inclusiva. Nesse sentido, é assegurado os seguintes objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2011, p s/n).

Importante destacar que esse decreto prevê que o projeto da escola deve contemplar esse atendimento. Nessa perspectiva, o AEE não tem como objetivo adaptar recursos pedagógicos para a inclusão desse estudante, mas fomentar, o que em outras palavras seria promover.

O discurso “eliminar barreiras”, também precisa ser olhado com cuidado, para que barreiras não seja aliado ao conceito de deficiência, pois, ao se cair na armadilha de visão do AEE, olhando somente o patológico e clínico, a barreira seria entendida como a deficiência que limita o desenvolvimento do estudante. Logo eliminar essa barreira, seria normalizar os estudantes, singularizar suas diferenças. Porém, não é isso que a perspectiva da educação inclusiva ancora, nesse aspecto, barreiras, justamente aquelas próximas aos modelos didáticos pedagógicos, tradicionalmente enraizados no chão da escola, em que as diferenças não têm espaço. Nesse sentido, eliminar as barreiras é compreendido como desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos pautados em uma pedagogia das diferenças.

Ainda nesse decreto, é responsabilidade do Ministério da Educação, disponibilizar recurso financeiro para que seja possível a implementação e funcionamento do AEE.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. [...]

Art. 4º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 5º Sem prejuízo do disposto no art. 3º, o Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com os Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. (BRASIL, 2011, p. s/n)

Assim sendo, o AEE, acontecerá em uma sala de recursos multifuncionais, e de onde sairá o financiamento para tal. Contudo, mesmo essa política voltada para o AEE, não aborda sobre as mudanças didáticas pedagógicas necessárias para se olhar as diferenças dos estudantes, é preciso uma reflexão profunda, por parte dos proponentes dos cursos de formação e da própria comunidade escolar, sobre a estrutura, funcionamento e metodologias do AEE, em parceria com a sala regular para não se cair em armadilhas.

2.4 - Leis e documentos para a educação inclusiva: discursos e silenciamento.

Outro documento considerado de importância para a área da educação especial é Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, nela é apresentado o texto que institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica¹⁵. É um

¹⁵ Entre os anos de 2007 e 2008 houve por parte da Secretaria de Educação Especial, apoiada pelo MEC uma tentativa de se elaborar e propor novas Diretrizes para a Educação Especial na educação básica, entretanto, após investimentos para que a minuta do texto fosse debatida coletivamente pelos profissionais da Educação Básica, o mesmo não obteve sucesso, uma vez que estabelecer diretrizes para a educação nacional é atribuição do Conselho Nacional de Educação e não do Ministério da Educação. Dessa forma,

texto que vem reafirmar o direito do educando dessa modalidade ao ser inserido na escola regular, apresentando qual é o entendimento dessa modalidade de ensino, novamente deixando claro que não visa suprir a sala comum, mas o objetivo é complementar e suplementar os serviços educacionais, promovendo a equidade do ensino.

Em seu art. 4º assegura-se os princípios da educação nessa perspectiva:

II- a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências. (BRASIL, 2001, p. 70)

É o primeiro discurso político em nossa análise que apresenta o conceito diferença. A escolha por esse conceito remete a ideia de que a diferença é algo positivo, contudo ao afirmar “suas diferenças” e não somente “a valorização das diferenças”, entende que a diferença é algo relacionado especificamente ao estudante, ou seja, que está relacionada ao binômio normal X anormal . Mesmo com essa brecha, é importante que em um discurso político esses conceitos venham ganhando espaço e visibilidade, pois possibilitam uma leitura diferenciada pelos profissionais e a possibilidade de reflexões sobre tal. Ressaltamos que não se trata de mudar somente o conceito, mas as subjetividades e ideais que estão colocadas em seus panos de fundo . Então, quando se utiliza a designação uma diferença, no lugar de diversidade, é uma escolha política, que carrega signos e significados.

Nesse discurso se é retirado a palavra preferencialmente, sendo garantido o acesso ao AEE da seguinte maneira: “Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” (BRASIL, 2001, p. 2) Sendo um discurso mais claro e direito ao se referir em para quem e onde esse estudante estará vinculado: na classe comum no ensino regular. O curso tem atividade de diário de bordo e fórum acerca desse documento, ou seja, meios de discussão sobre a temática.

A acessibilidade foi tratada inicialmente pela lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, considerada a lei da acessibilidade, atualmente substituída pela Lei 13.146 de 2015. Nesse sentido, acessibilidade é compreendida como

a minuta perdeu forças e tornou-se de forma mais geral o texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, mas não homologada com força de documento legal de caráter orientador e regulador do MEC.

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2015, p. 2. Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)

Nesse sentido, essa lei prevê ações para tornar possível a autonomia e independência de todos, com segurança em todo e qualquer espaço. Essa lei é importante para a educação inclusiva, pois, entende que a educação não é limitada ao processo de escolarização, podendo acontecer em diversos espaços, inclusive dentro da escola. Tornar possível a acessibilidade, ou seja, o direito de ir e vir, é premissa para que a inclusão não se limite somente ao espaço da escola.

O material do curso foi divulgado no ano de 2013. Atualmente foi sancionada uma lei que trata sobre Estatuto da Pessoa com deficiência. Essa é a lei nº 13.146/15. Nela no Art. 2º, a pessoa com deficiência é definida como

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p.1)

E,

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: (Vigência)

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação. (BRASIL, 2015, p. 1)

Novamente o discurso político relaciona a deficiência a algo que está em falta, que não está na justa medida. Palavras como “impedimentos” e “limitação” remetem a essa subjetividade, uma vez que o sujeito terá alguma limitação, se a atividade não for preparada considerando as suas diferenças. Qualquer um pode ter restrição em participação, se for proposto a participação em um modelo padrão para isso. A avaliação, mesmo considerando diferentes elementos, e realizada por uma equipe de multiprofissionais, pode cair na armadilha de busca de normalização dos corpos.

A palavra limite traz em seu bojo a ideia de que não será possível realizar, que se chegou ao máximo possível na realização de algo. Em educação, na qual se trabalha

com o desenvolvimento humano e com a aprendizagem, esse termo é equivocado, pois não se é possível afirmar que se chegou ao ápice do desenvolvimento humano, nem mesmo que não há mais possibilidade de aprendizagem, pois esta, também, não é mensurável de maneira absoluta. Entretanto, seu uso serve para justificar aquilo que não conseguimos explorar, ensinar, modificar nas condições reais que se tem para o trabalho pedagógico com aqueles estudantes, transferindo-lhes a responsabilidade para tal fato, no seu limite. Ele é limitado, não consegue aprender e se desenvolver mais, assim, propõe-se a terminalidade específica de seus estudos. Seria mais adequado sua substituição por dificuldades, pois esta outra palavra, nos convida à superação, possui uma determinação com menor atribuições negativas e de terminalidade.

Sobre a educação, o capítulo IV dessa lei aborda:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p.10)

Nesse discurso, ao assegurar às pessoas com deficiência o sistema educacional inclusivo, compreendemos que seja a escola regular, uma vez que ela é inclusiva. Além de garantir um aprendizado de seus talentos, considerando as diferenças dos sujeitos como talentos. É um discurso romantizado das diferenças e, por isso, não identifica a diferença como algo positivo, mas como um talento, um dom recebido, algo que não se responsabiliza porque já está determinado, definido a priori.

Quanto a responsabilidade pelo processo de educação, encontra-se definido no Parágrafo único do Art. 27, como de [...] “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.” (BRASIL, 2015, p.10). Retomando a ideia de o Estado aparecer como responsável primeiro. Além disso incumbe ao poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, ações e propostas para a educação inclusiva.

Assim, fica evidente que há silenciamentos na legislação com relação aos seguintes aspectos:

- a) a formação continuada dos profissionais da educação para um trabalho com e para as diferenças humanas;

- b) compromisso com o desenvolvimento humano considerando a individualidade como fator de promoção de, e não de impedimento e busca pela homogeneidade;
- c) as condições de realização do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva, como ferramenta de equalização do ensino, no que diz respeito a valorização das diferenças.
- d) construção coletiva e democrática de uma base para a educação.

Por outro lado, fica evidente os discursos que:

- a) fortalecem a visão clínica, patológica da deficiência; o que evidencia a construção de uma suposta normalidade.
- b) de responsabilização do sujeito pelo sucesso ou fracasso das ações educacionais;
- c) a visão mercadológica da educação. Em outras palavras a educação como ferramenta para o sistema neoliberal, voltada para o valor econômico dos estudantes, e sua preparação para o mercado de trabalho.

Partindo de tais primícias, é possível inferir que apesar de existir lacunas, brechas e até mesmo reforçar um discurso perverso da educação inclusiva, o fato da garantia por meio das legislações, da educação para todos, já é um avanço. Ainda existe muitos avanços que precisam ser superados, mas, fato é que essa garantia é o início dessa caminhada para a educação inclusiva. As políticas públicas de fato existem e garantem essa perspectiva, mas para que se aconteça na prática é preciso olhares críticos e reflexivos sobre como tais estão sendo colocadas em prática.

2.4.1 - 15 anos de promulgação da educação para todos: novos rumos ou novos retrocessos?

Depois de 10 anos da conferência Mundial Educação para Todos ocorrida na cidade Jomtien na Tailândia em 1990, e da sua avaliação no ano de 2000, no mês de abril em Dakar, 164 países se reuniram e tornaram a afirmar o compromisso de uma Educação para todos até no ano de 2015. Esses países se uniram no sentido de “propor uma agenda comum de políticas de Educação para Todos (EPT) visando o fortalecimento da cidadania e a promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável” (BRASIL, 2014, p.5)

Em um relatório¹⁶, que foi elaborado como um balanço das ações dos últimos 15 anos, da EPT, no país, se é reafirmado o porquê de afirmar o direito desses grupos excluídos.

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar *a paz e a estabilidade* dentro de cada país entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar *a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização*. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas de aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência (BRASIL, 2014, p 8. Grifos da pesquisadora).

Ao afirmar que a educação assegura a paz e a estabilidade, implica dizer que a educação nada mais é que um dispositivo de poder, ou seja, por meio do qual se tem o controle de qual o conhecimento e sua profundidade que aquele sujeito tem acesso. Ao se considerar alguns conteúdos em detrimento a outros, se consegue ter o controle (alienação/subjetivação) do grupo, e, então, promover a paz e a estabilidade. Uma única educação para todos permite que se tenha o controle, e não que se promova o surgimento de sujeitos pensantes, que poderão agir e pensar de forma diferenciada ao que se propõe, inclusive que desperte posicionamentos contra quem está representando o governo.

Além disso, quando se pensa em uma política comum, em âmbito internacional, em que todas as nações contratualizadas garantam, com o mesmo discurso, desconsiderar as especificidades locais e todo o seu contexto: o político, social, cultural e o econômico. Ainda, além do exposto, conforme Foucault (2014 a), este discurso contribui para se fazer uma análise que seja capaz de considerar o recorte temporal no qual ele se encontra. Como se pensar uma política única, sendo que as culturas são diferentes? O momento político ao qual cada país está vivendo se destoa totalmente um do outro? Todavia, um componente que todos esses países têm em comum é o sistema capitalista.

Para além desse discurso, os países, nessa reunião, deixam claro qual seria o objetivo dessa ação, qual seja, “a promoção de habilidades necessárias a um

¹⁶ A ideia é que esse documento nos permita avaliar o caminho seguido pelo País desde 2000, as políticas e os programas implementados e seus principais resultados. Tal relatório servirá de subsídio para a elaboração do relatório da América Latina, e os relatórios das diversas regiões do mundo contribuirão para uma avaliação da situação do conjunto de países participantes desse compromisso. Tão importante quanto o documento a ser entregue à UNESCO é o processo de produção do mesmo. Mais que um relatório do governo, esse deverá constituir um relatório do País. (BRASIL, 2014, p.4)

desenvolvimento pleno e sustentável” (BRASIL, 2001, p.8). O que se entende por habilidades necessárias? E desenvolvimento pleno e sustentável?

Quando se pensa em um sistema capitalista, em que a mão de obra não precisa ser reflexivo-crítica, apenas ser produtiva, entende-se que as habilidades necessárias são as básicas, com uma educação para que todos os sujeitos consigam sair do chão da escola, com o mínimo de saber que o sistema precisa, para que os mesmos possam atuar no mercado de acordo com a parcela que lhe cabe, inclusive, como banco de reserva. Contudo, a população em geral, não consegue ter esse olhar cuidadoso e crítico para entender, nas linhas e entrelinhas, o que está sendo posto para ela. A mídia, neste processo, atua como um importante aliado dos governantes. A mídia é o meio pelo qual as camadas populares têm acesso à informação, principalmente aquelas veiculadas nos canais abertos, gratuitos, fazendo com que assimilem e assumam o discurso de uma educação para todos como algo positivo e necessário.

Nos meios sociais, a ideia que é apresentada é que a Educação para todos é inclusiva, na qual a escola pública abrirá a porta para todos aqueles que estavam excluídos, e que estes, por meio da escolarização, terão oportunidades iguais aos demais, nos diferentes espaços oferecidos pela sociedade capitalista. Fazendo veicular entre a população, que esse discurso somente tem aspectos positivos e que, o governo está oferecendo condições iguais para todos aqueles que querem aprender e obter condições de cidadania e emprego.

É fato que os números realmente demonstram que aqueles que estavam excluídos, principalmente aqueles com deficiência, estão tendo garantido o seu direito de acesso à escola. Conforme os gráficos abaixo.



Gráfico 1 Demonstrativo do quantitativo de matrícula de estudantes público da educação especial na educação infantil regular no Brasil de 2008 a 2016

Fonte: (BRASIL,2017, p.15)

Chama-se atenção que este gráfico representa apenas a situação de matrícula, não evidenciado as condições de desenvolvimento e permanência da escola.

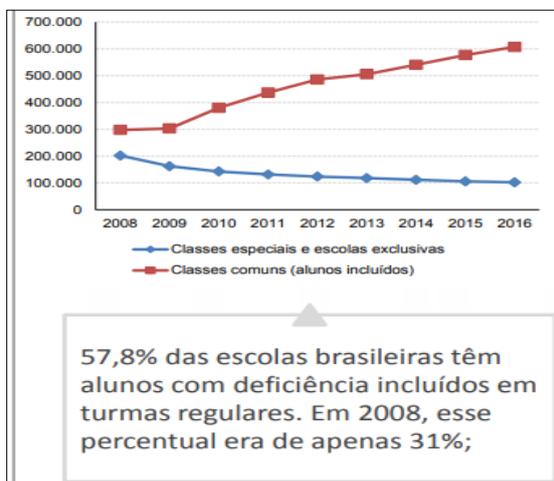


Gráfico 2: Demonstrativo do quantitativo de matrícula de educação especial no ensino fundamental regular no Brasil de 2008 a 2016.

Fonte: (BRASIL,2017, p.15)

O aumento do número dos estudantes público da educação especial nas salas de aula ampliou desde o discurso de uma Educação para Todos, que pode ser comprovada por meio de dados quantitativos. Por meio dos dados nacionais, nos quais evidenciam um crescimento do ingresso desses estudantes em toda a Educação Básica, desde a educação infantil até o fundamental, os números e as porcentagens são expressivos. O que é um avanço para a sociedade como um todo, pois é expressivo o aumento de matrículas desses estudantes na sala de aula comum. Porém, sob quais condições e políticas?

No ano de 2015, novamente os países se reuniram, dessa vez na Coreia, para afirmar a continuidade de esse compromisso de uma educação para todos. Nesse período, encontramos um governo nacional em crise, em que, ao final do ano, o país viu iniciar o processo de *impeachment* do governo federal. O governo que até então estava no poder, era um governo com políticas que pautavam por promover a redução das desigualdades econômicas, e, por isso, abria espaço social para todos os cidadãos. É possível encontrar nesse período políticas de governo importantes para garantir que as condições decorrentes do direito à educação fossem de fato extensivo a todas as camadas da sociedade, desde a Educação Básica à Superior, para que de fato no país se tenha uma educação inclusiva.

Nessa reunião, o 4º objetivo era de “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. (BRASIL, 2011, p. s/p). Quando se fala em EPT e uma educação inclusiva habitual, em senso comum, logo se pensam nas pessoas com deficiência. Mas a educação inclusiva é um termo amplo, que envolve, de fato, a inserção de todos na escola, inclusive daqueles com deficiência. Ao afirmar que o seu objetivo é assegurar a educação inclusiva, entende-se que estão se referindo ao discurso da EPT. Já o termo educação equitativa remete ao termo igualdade, esse discurso está atrelado também ao de uma EPT, contudo a escolha desse termo não é neutra, pois, uma educação para a igualdade, significa uma educação para todos. Retoma-se a discussão que já foi realizada anteriormente, vinculada às possibilidades de oferta de um modelo padrão de educação igual, equitativa, para sujeitos diferentes, com estilos de aprendizagem diferentes. Assim, não se consegue inferir o que se entende por uma educação de qualidade, uma vez que este é um termo amplo, que necessita de posição política em relação a sua concepção.

Com o nome “Declaração de Incheon” Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva, equitativa e à perspectiva de uma educação ao longo da vida para todos. Tal reunião objetivou discutir os alcances da reunião de Dakar, a partir dos relatórios da educação para todos. Chegaram à conclusão de que é escassa e insuficiente a educação mundial e que não conseguiram atingir o objetivo de levá-la para toda a população. Desse modo, nessa reunião foram afirmadas novas metas para alcançar o que vem sendo promulgado desde 1990: Educação para Todos.

Nesta ocasião histórica, reafirmamos a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000 – o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, que tem ajudado a promover progressos significativos na educação. Reafirmamos também que a visão e a vontade política serão refletidas em inúmeros tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, que estabelecem o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos. Reconhecemos os esforços feitos; contudo, constatamos, com grande preocupação, que estamos longe de alcançar a educação para todos. (UNESCO, 2016, p. iii)

Como afirmado, a partir da análise dos relatórios, se reconhece que no Brasil a educação para todos, ainda não conseguiu ser atingida, mesmo com a existência de políticas educacionais com esse foco. Concordamos que “parece-nos que a política de inclusão escolar está pautada no acesso desses alunos à escola regular e não nos processos de ensino/aprendizagem” (VAZ, 2015, p. 45).

Enquanto as políticas públicas não aprofundarem na temática de quem será o órgão responsável, de qual modo será, e, garantir em suas políticas que a mudança deve acontecer não somente no acesso, mas, na formação, na estrutura física, no processo de ensino e aprendizagem, de fato, se conseguirá apenas números para contemplar seus gráficos, sem a devida qualidade.

Sessão III- Os professores em formação continuada e seus discursos- entre armadilhas de uma educação inclusiva e especial.

Pois são os nossos conceitos que embasam nossas escolhas pedagógicas. (SILVA, 2013. p. 89.)

Compreendendo que o discurso da educação para todos e a escola atual abriga um complexo processo e um lugar permeado de subjetividade, sendo ancorado por políticas públicas de acesso e permanência de todos os estudantes, incluindo o público da educação especial, que teve um olhar específico nesse estudo, do que diz respeito ao processo de construção histórico de conceitualização, que reflete hoje no chão da escola de maneira a identificar o professor como um importante agente propulsor desses espaço, por conseguinte, considerando a importância de uma formação de qualidade, em que se permita a fomentar no professor a criticidade, ofertando lhe condições de/para refletir sobre a sua prática.

Essa sessão tem como objetivo identificar e analisar em como o curso de formação continuada AEE para Surdos/ UFU, contribuiu ou não para a visão do professor sobre o seu estudante.

O curso de AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, a professores da rede pública desde 2009, em seu material, deixa evidente que compreende que a utilização de conceitos reflete diretamente na prática educativa do professor. Nessa vertente, aborda que

[...] nossa proposta de trabalho [...] do curso é a de partir dos conceitos de cultura, identidade e diferença sem reduzir um ao outro e sem tomá-los a partir de um padrão inquestionável de normalidade que homogeneiza as diferenças. A homogeneização dos estudantes, a partir do argumento do direito à igualdade, não só está equivocada como gera o descompasso entre tempo escolar- pensando modernamente- e tempo de vida- imposto pela contemporaneidade aos sujeitos. (LOPES, GUEDES, 2013. p. 105)

Nesse sentido, acredita-se que o curso contribuiu para a formação continuada desses profissionais, em uma vertente que valoriza e reconhece as diferenças inerente a todo ser humano, e como ferramenta propulsora para um processo de escolarização heterogêneo, partindo do pressuposto que a escola é um espaço para o coletivo e não busca incessante pela dominação e normalização dos estudantes.

Assim sendo, o professor tem um papel de destaque e importante para a dispersão e/ou afirmação dos discursos presentes na sociedade neoliberal e nos cursos de formação pelos quais passa na sala de aula. Logo, esses possuem desdobramentos em

sua prática pedagógica cotidiana. Por se tratar de um espaço de escola, em que o conhecimento não cessa, esse profissional carece estar em processo de formação continuada, que é aqui entendida, como toda forma que ele participa que o qualifica e atualiza seus conhecimentos, nos quais se tem a oportunidade de realizar uma reflexão sobre a educação.

Essa formação está garantida também nas principais leis de âmbito nacional que se referem à educação, na LDB. Nessa legislação existem duas vertentes para a formação de professores distintas. Fala-se tanto em professores para a sala regular, quanto de formação para o AEE. Há que se compreender o que implica em formação para cada um desses espaços.

[...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, *bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns*; [...] (BRASIL, 2013, p.40, Grifo da pesquisadora)

Esse artigo é o único da LDB (9394/96) que trata da formação de professores para atuar na Educação Especial. Entende-se que o profissional para nessa perspectiva, a qual a LDB menciona, como “especializado” para atuar no AEE, como sendo aquele em que, na sua formação inicial, incluiu os primeiros contatos sobre conceitos básicos e ideias gerais sobre a Educação Especial, e, que na pós-graduação (a nível de especialização), aprofundou os seus conhecimentos sobre a temática.

Ao se falar do professor regente, a lei aborda que devem ser capacitados, sem, porém, deixar claro de quem é a responsabilidade por essa capacitação e o que se pode considerar como capacitação. Seria reuniões pedagógicas de estudo de caso? Participação em grupo de estudos? Participação em seminários e congressos sobre a temática?

Ainda em âmbito nacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica abordam sobre a formação do profissional da educação, segundo o Art. 18, parágrafo 1º, acontecerá em dois níveis:

[...] São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, p.5)

No mesmo artigo, o terceiro parágrafo estabelece que o perfil do profissional para atuar no Atendimento Educacional Especializado será de:

Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

- I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; [...] (BRASIL, 2001, p.5)

Nesse contexto, outra vez, se mantém a divisão do trabalho. Para alguns se prevê uma formação que os possibilite intervir, envolver-se com estudante e promover aprendizagens de acordo com o esperado, para os denominados de especialistas, que atuam no AEE. Para os demais, resta-lhes aplicar aquilo que foi pensado e testado pelo professor do AEE. Não se espera dele a capacidade para pensar os processos pedagógicos com esses estudantes, apesar de legalmente serem eles os responsáveis pela sua escolarização. No mínimo é incongruente essa realidade e seu discurso oficial.

Diante de tal ponto, entende-se que os profissionais do AEE, seriam teoricamente os que estariam preparados para atenderem ao público da educação especial. No entanto, para que a educação seja de fato para todos, e inclusiva, os professores da sala regular precisam receber formação continuada também.

Ressalta-se e reconhece-se a importância do AEE, pois é um direito inquestionável para o estudante público da educação especial. O papel do AEE é fundamental para o sucesso escolar, mas, ele não pode se tornar o único espaço em que o estudante aprenda, isso não é inclusão, é segregação.

No ano de 2008 é publicado um novo documento, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Esse texto, com a nova política vem afirmar a proposta de educação inclusiva na sociedade, garantindo a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os

sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais decorrentes das especificidades/individualidades de cada um.

Esse texto oferece importantes diretrizes para a formação dos professores para atuação nessa perspectiva, uma vez que apresenta elementos primordiais para a atuação pedagógica.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 13)

Depara-se nas políticas trechos com marcas que demonstram a importância de uma formação continuada, para a sua atuação na modalidade da Educação Especial, porém, tais políticas, novamente, não deixam claro de quem é a responsabilidade da oferta e como será realizada. Quando se fala em formação continuada, apreende-se que os professores já atuam na escola e que, por isso, seria primordial que as políticas, além de apontarem que a formação precisa ocorrer, afirmarem em qual momento e por quem será ofertada. Vive-se em um momento de grande ascensão do neoliberalismo, situação em que o individualismo se torna predominante e o mercado de trabalho passa a exigir dos trabalhadores que sejam diferenciados. Diante de tal realidade, como ficam os professores? É possível ainda em exercício realizar uma formação continuada? O que esse neoliberalismo implica?

No ano de 2011 foi aprovada a Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011, que garante como objetivo e ação:

Objetivo: Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.

Ação: Ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR. (BRASIL, 2011, s/n)

Nessa mesma resolução é definido:

Art. 2º Os cursos implementados pela SECADI/MEC¹⁷ no âmbito da Renafor têm por finalidade formar professores para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, considerando o direito de todos à educação, por meio da valorização da diversidade humana e dos ecossistemas naturais, bem como do respeito ao meio ambiente e às diferenças culturais, geracionais, étnicas, raciais, de gênero, físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, dentre outras. (BRASIL, 2011, s/n)

Nesse sentido, é possível inferir que o discurso presente nesse decreto, considera uma educação inclusiva, numa perspectiva de educação para todos, mas com valorização da diversidade, e respeito às diferenças. Com os referenciais epistemológicos aqui adotados, tais conceitos nos remete a ideia de que diversidade é algo que não se tem reciprocidade, algo inerente ao eu. A valorização dessa possibilidade seria compreender a diferença do outro, mas não ter uma relação próxima. Ainda, respeito às diferenças, implica em um que está respeitando e outro sendo respeitado, ou seja, existe uma relação de poder. Essa relação é estabelecida na medida que um tem o “poder” de respeitar a diferença do outro, e o outro tem o papel de aceitar ser “respeitado”, sendo que o respeito, nessa perceptiva, implica em aceitar e pronto, não se tem um movimento de empatia, de envolvimento e de compromisso com o outro. Assim, os cursos ancorados nesse discurso estão propícios a cair na armadilha da subjetividade dos conceitos e continuar a repetir um modelo de educação, na proposta de seus cursos de formação.

Ainda nesse decreto, é definido os responsáveis pela a implementação:

Art. 3º São agentes da implementação desses cursos de formação: I - a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC); II - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC); III - as instituições públicas de educação superior (IPES); IV - os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF); V - as secretarias de Educação das unidades federadas. (BRASIL, 2011, s/n)

Assim sendo, esse decreto, garante afirmar quem serão os responsáveis pela implementação, o que implica, em organização, disponibilização de recursos e financiamento. Dele que surge o curso de Aperfeiçoamento em Atendimento

¹⁷ Ressalta-se que até então a Secretaria de Educação Especial (SEESP), fazia parte dessa rede de formação, contudo, ela foi extinta e entrou em vigor a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que no ano de 2019, também foi extinta dando lugar a Secretaria somente de Alfabetização.

Educacional Especializado para alunos Surdos. Resultado entre parcerias de ordem pública, no quesito de financiamento e organização.

Além desse decreto, no ano de 2015, é aprovado a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que considera, aspectos da escola para todos, a valorização do profissional, concepções de educação, entre outros, aborda sobre a formação inicial e continuada dos professores, afirmando as orientações e regulamentação da formação continuada.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC). (BRASIL, 2015, p. 3)

Complementa:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015, p. 4)

Assim, nesse discurso político é definido a responsabilidade dos órgãos responsáveis por disponibilizar a formação tanto inicial como continuada. Essa última é definida como um processo contínuo, que visa a melhoria da formação do profissional, logo na educação. A partir dessa leitura, inferimos que nesse discurso, é compreendido a importância do profissional da educação, o professor, sendo esse uma peça fundamental para a efetivação da qualidade de uma escola para todos. Por isso, tantos investimentos estão sendo direcionados. Ainda, as propostas precisam estar ancoradas em políticas públicas já existentes que garantem o direito a todos da escolarização.

Ainda nesse decreto, é encontrado a definição de formação continuada:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13)

De acordo com as políticas públicas de formação continuada de professores, aqui analisadas, essa é a primeira que apresenta a sua definição. Sendo entendido como processos que visam a reflexão e discussão, para além da formação inicial, que proporcionam um pensar processo pedagógico, numa perspectiva da educação inclusiva. O processo de reflexão, de pensar sobre a atuação e a realidade atual já é considerado uma formação continuada, pois, tudo aquilo que o professor pratica posterior à sua formação inicial e que promove possibilidade de aprimoramento, é tomado como formação continuada.

Além disso,

3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como: I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas; (BRASIL, 2015, p.15)

Até então, não se era apontado os responsáveis por disponibilizar o processo de formação continuada. Entendido, que era garantida a oferta, caberia ao professor encontrar meios para se qualificar, uma vez que, não se apontava as condições para esse realizar tal formação. Nesse decreto, de forma tímida, é assegurado ao professor a condição de realização, é garantido que 1/3 de sua carga horária, para além de outros afazeres, seja destinado a estudo e demais atividades formativas. Assim, entende-se que o professor terá condição de realizar a sua qualificação em um espaço e tempo determinado em trabalho, pois, se é garantida e reforçada a necessidade dessa formação.

Esse contexto político é imprescindível para compreender a forma e as condições de realização do curso em análise: AEE para Surdos, fatores que implicam diretamente no resultado de seu aproveitamento, por parte dos professores que estão em formação continuada em exercício.

O curso em AEE para Surdos surge de um contexto no qual necessita de um olhar cuidadoso e reflexivo, para não se cair em um discurso de repetição de padrões de suposta normalidade, o que implicaria em sua reprodução em larga escala nas salas de aula. E que, ao mesmo tempo, apresente avanços no sentido de assegurar a valorização desse profissional e compreender a importância do seu papel na sala de aula, quanto a importância do seu processo de constante formação.

3.1 Professores em formação continuada: quem são?

Para realização desse estudo foi realizado um recorte temporal, para que a análise dos dados fosse possível de ser realizada. Por se tratar de um curso ofertado nacionalmente, que abrange as cinco regiões do país, com oferta desde o ano de 2009, o recorte aqui realizado, se trata da última oferta do curso, de 2018, por se tratar justamente de ter sido a última edição do curso até então, e se acreditar que a discussão está atualizada.

O curso foi realizado na modalidade a distância (EaD), e a forma de interação e comunicação entre os professores cursistas e tutores foi efetivada, exclusivamente, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

Assim, ao início e ao final de todo o curso, os professores cursistas foram convidados a responder questionários. Para essa pesquisa foram selecionadas as seguintes questões do questionário inicial: Qual a sua formação acadêmica? Na sua escola tem práticas de Educação Inclusiva? – Justifique. A secretaria estadual e/ou municipal possui alguma política de formação continuada de professores? Quais os motivos que o levaram a se inscrever por este curso? A escola em que você atua disponibiliza recursos tecnológicos (computadores com acesso à internet) e espaço físico para a realização de cursos de formação continuada a distância e/ou presenciais? A fim de estabelecer o perfil do professor cursista.

Esse perfil é importante de ser reconhecido e analisado, pois somente com essas nuances é possível inferir quem é e qual a sua visão sobre a educação inclusiva, ou seja, as práticas ditas inclusivas. Se em sua realidade possui uma política de formação continuada de professores, o que oferece implicações diretamente na sua oferta e condição de realização, tal como, a disponibilização de recursos para a efetiva participação no curso. Identificar os motivos aos quais os levaram a se inscreverem no curso. Se existe apoio e incentivo por parte do governo, da escola, ou se é o professor que entra no jogo neoliberal e se torna responsável por seu sucesso, logo, a sua qualificação.

Cada professor cursista tem o seu número de inscrição, mas para efeitos didáticos e éticos, eles serão aqui identificados com a letra P. a partir de algarismos. No questionário inicial, o total de professores que responderam foram 283.

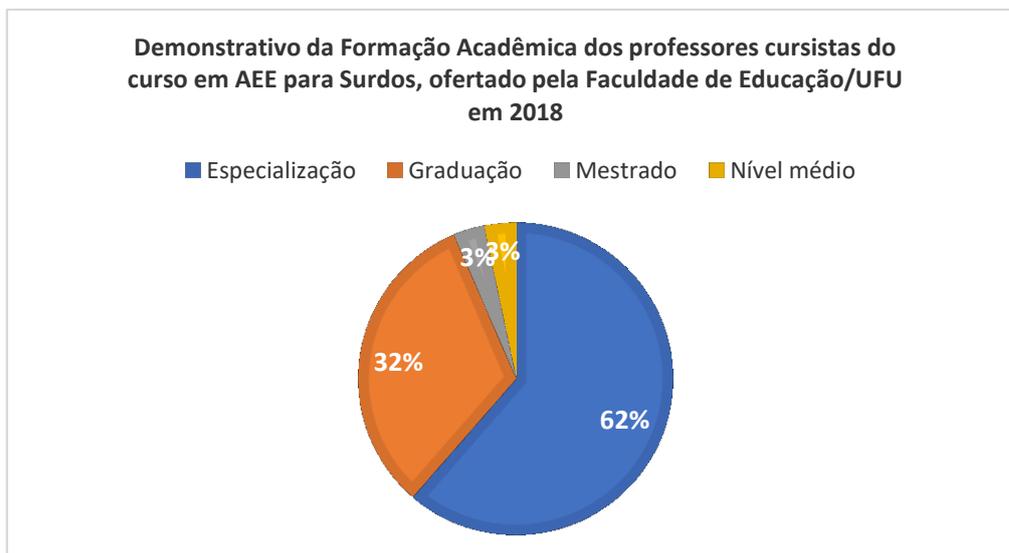


Gráfico 3. Demonstrativo da Formação Acadêmica dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018.

Fonte: elaboração pesquisadora

A partir desses dados é possível inferir que, dos 283 professores que se inscrevem no curso, a maioria já possuía especialização, logo possuem a formação acadêmica de nível superior. Outros poucos apresentavam nível médio, esse dado é justificado pelo o fato de que no decreto de 2015 ser reforçado qual o nível de formação inicial para atuar na educação.

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:
I - cursos de graduação de licenciatura;
II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
III - cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, 2015, p. 9)

A realização do nível mestrado é considerado baixo, pois apesar de ser mais disseminado, ainda é considerado uma formação limitada a poucos, uma vez que o número de vagas é bastante restrito, por uma série de questões, que não são objeto de estudo no momento.

O número expressivo de especialização implica, em considerar que tal formação continuada está contemplada pelo arcabouço político, logo promove uma reflexão e um certo pensar sobre a prática pedagógica. Então, conclui-se que muitos desses cursistas já possuem uma bagagem teórica sobre a educação.

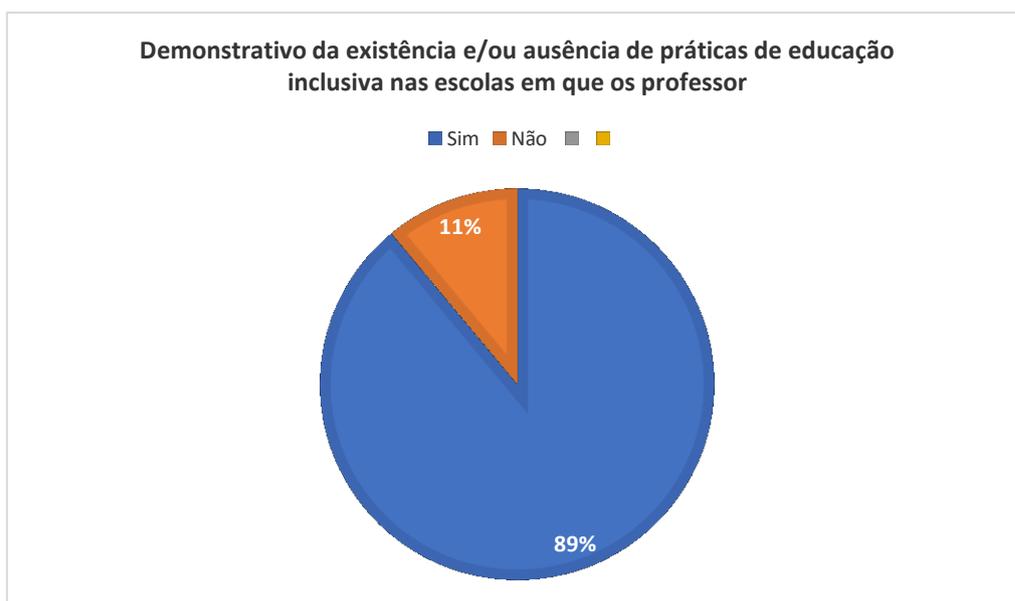


Gráfico 4: Demonstrativo da existência e/ou ausência de práticas de educação inclusiva nas escolas em que os professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018..

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

É considerado grande a porcentagem de professores que consideram que possuem práticas inclusivas. Contudo, é preciso uma análise cuidadosa, sobre o que esses profissionais consideram como prática inclusiva.

Em muitas respostas, os professores apontaram como prática inclusiva, o acesso ao AEE.

“Sim. Os alunos com deficiências são inclusos em sala regular e atendidos em horário especial na sala de AEE.” (P. 3)

“Sim, tem o Atendimento Educacional Especializado (AEE).” (P. 246)

“Sim, nós temos o Atendimento Especializado onde acontece o apoio às *crianças de inclusão* que estão frequentando a sala de aula regular. E com esse atendimento podemos observar um grande desenvolvimento dessas crianças na sala de aula.” (P. 252. Grifos desta pesquisadora)

“[...] sim, temos o ensino da LIBRAS como disciplina e também temos o AEE (Sala de Recursos Multifuncional) onde temos em média 30 alunos sendo atendidos.” (P. 254)

“[...] sim, sempre surge crianças com algum tipo de necessidades especiais e nós vamos em busca de conhecimentos para atendê-los com qualidade de ensino no contexto escolar.” (P. 270)

Esses são alguns exemplos de um discurso corriqueiro entre os cursistas. Utilizando a ferramenta de filtro do texto com: contém a palavra AEE, foram encontradas 41 respostas, o que implica em afirmar que 16% dos que afirmaram ter prática inclusiva, compreende a oferta do AEE como sendo uma. Consideramos que a prática do AEE, para além de uma prática inclusiva, é um direito assegurado aos estudantes públicos da educação especial. Desse modo, é uma prática inclusiva que abrange somente esse público e não a todos. A problematização aqui realizada, sinaliza para o cuidado a não se cair na armadilha, de que o AEE, por ser considerado “especial”, compreende o estudante em uma visão patológica de limitação. Assim, a visão dos profissionais nos leva a compreender que a sua visão de educação inclusiva está diretamente relacionada a educação especial, porém, são perspectivas diferentes e não podem ser consideradas similares e/ou sinônimas.

Já um professor identifica que adaptação de materiais e recurso é uma prática de inclusão. Tal perspectiva remete a ideia de que é uma prática que inclui os sujeitos cujas diferenças são marcantes nos diferentes tipos de aprendizagem, pois, alguns estudantes podem ser por exemplo mais visuais, táteis: “Construção de maquetes, pesquisas em livros, escolha de atividades interessantes, confecções de material etc. (P. 2).

Também existem aqueles professores que subjetivamente, reproduzem o discurso de que a inclusão é a normalização de todos:

Sim, a escola não só trabalha a prática pedagógica da educação inclusiva, mas a cooperação entre a escola e família, isto é desenvolve práticas de respeito e envolvimento afetivo para que este aluno *não sinta diferente dos demais*. O planejamento também contribui para uma prática inclusiva o qual é feito com base num todo. Todos devem sentir-se responsáveis por uma educação inclusiva de qualidade. (P. 12, grifo pesquisadora).

A partir dessa fala de que o estudante não se sinta diferente, está intrínseco a ideia de que a diferença é negativa, pois se ele se sentir assim, ficará infeliz. Ainda, caso a diferença assuma espaço nesse lugar, vai ser algo ruim para o estudante, dessa maneira, as práticas ditas inclusivas, visam desenvolver a possibilidade de normalização para que o estudante se sinta igual aos demais, ou seja, ao padrão estabelecido.

Outros professores indicaram que a prática inclusiva é ter matriculados em sua escola de rede regular, estudantes com “necessidades educacionais especializados”.

“Trabalho em uma escola de Educação Complementar que atende, prioritariamente, alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Todo o trabalho realizado é voltado para práticas de Educação Inclusiva.” (P. 2)

“sim, sempre surge crianças com algum tipo de necessidades especiais e nós vamos em busca de conhecimentos para atendê-los com qualidade de ensino no contexto escolar.” (P. 14)

“Sim. Dentro do possível promovemos a inclusão dos alunos com necessidades especiais.” (P. 38)

“Sim. Os alunos que precisam de necessidades educacionais especiais têm suas atividades adaptadas sempre que possível, tem cuidadores e intérpretes, além de serem completamente socializados no contexto escolar.” (P. 264)

Assim, quando é utilizado o filtro por texto, com o conceito especial, são 52 respostas que aparecem. Dado esse, que nos chama atenção pela questão da conceitualização, cuja visão de especial é como algo patológico e clínico. Inclusive, um professor afirma que a prática inclusiva em sua escola é contemplada por “[...] sim. Salas com alunos especiais estudando com alunos não especiais.” (P.63), um discurso totalmente enraizado em questões patológicas e de normalização.

Dos 31 profissionais que afirmaram que a escola não possui práticas inclusivas, 20 justificaram a negação, dizendo que não possuem prática inclusiva, pois, a escola não tem matriculados estudantes públicos da educação especial.

“Não. Está adaptada, mas porem não trabalhamos ainda com alunos especiais.” (P. 28)

“Não. Devido a não ter alunos com necessidades especiais.” (P. 29)

“Não, não há alunos com necessidades especiais.” (P. 265).

Ou seja, para esses, a inclusão é somente relacionada aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Em outras palavras, aqueles em que as diferenças são exaltadas e que não se encaixam em modelo de desenvolvimento padronizado. Nesse sentido, é possível inferir que tais professores compreendem a educação inclusiva, como exclusiva para a inserção dos estudantes públicos da educação especial. E não uma escola para todos, inclusive esses.

Ainda houve um discurso que nos chamou bastante atenção:

“Sim. Temos um aluno portador de necessidades, mas os médicos ainda não liberaram o diagnóstico para o CMEI, portanto, ainda não posso descrevê-lo. O que podemos definir é que o mesmo é cadeirante.” (P. 19)

Esse discurso, vindo de um professor educador, que promove a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes, está carregado de significados. O primeiro, por se tratar de um professor que já possui especialização, e ainda utilizar o conceito portador, somado ao fato de necessitar de uma visão clínica médica para identificar o seu estudante, concordamos com Silva (2013, p.92) ao afirmar:

Sabemos que é importante termos as informações clínicas, patológicas, mas essas informações nos servem para quê, enquanto professores? Para justificarmos as dificuldades de nossos alunos? Para justificarmos a sua “não” aprendizagem? [...] É evidente que não! Esses conhecimentos servem para podermos pensar a prática pedagógica de uma forma que atenda melhor a clientela para a qual trabalhamos.

Assim, tal professor, assegura que sem as informações médicas, clínicas, não pode descrever o seu estudante. Como se o professor, em sua interação diária com o seu estudante, não fosse capaz de sustentar um olhar pedagógico sobre. É claro que se existe algo patológico, precisa ser considerado no processo, mas não é o que define. Ainda o professor define seu estudante como cadeirante, caracterizando-o somente pelo olhar da deficiência.

Dentro desse universo, encontramos professores com a visão de educação inclusiva, como algo amplo, que abrange todos na educação, e que apontam sobre a importância de se pensar nessa perspectiva. Além de relatarem que as práticas por eles consideradas inclusivas, estão pautadas na diferença, e no reconhecimento da subjetividade e individualidade de cada um.

Sim, nos empenhamos a cada ano para garantir este direito fundamental a todos os alunos. A cada desafio buscamos mais informações e nos preparamos para novos desafios. Recebemos, em sala, alunos com as mais diversas necessidades, não apenas com deficiência, mas também alunos que possuem especificidades de aprendizagem que requer nosso conhecimento e dedicação. (P. 16)

Encontramos ainda,

Sim, nosso Projeto Político Pedagógico é norteado e permeado com olhar focado na criança e para a criança, esse olhar depende de cada um e como esse processo acontece, isso é perceber que todos tem as mesmas oportunidades, o ato de incluir é bem mais que palavras, está em fazer acontecer sem diferenciações com qualidade de forma lúdica e atrativa. (P. 20)

São respostas que apresentam um trabalho pautado em uma educação para todos e cada um, em que cada estudante suscita de um olhar específico do professor, e por isso mesmo é uma educação inclusiva.

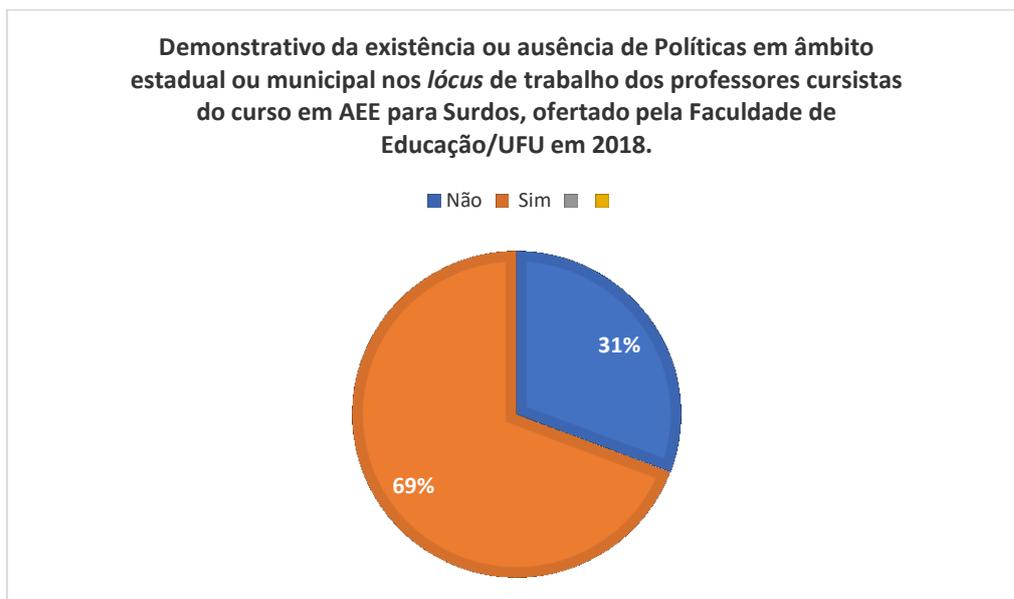


Gráfico 5: Demonstrativo da existência ou ausência de Políticas em âmbito estadual ou municipal nos *lôcus* de trabalho dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Esse dado se torna totalmente relevante para compreender como as políticas públicas contribuem para o processo de formação continuada desses professores. A ausência de uma política pública de formação continuada implica em o professor ser o seu total responsável pelo o sucesso profissional e de seus estudantes.

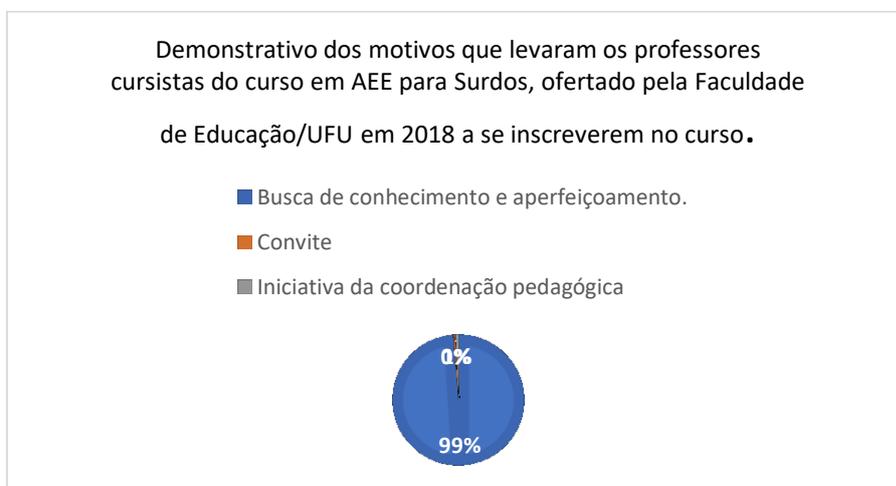


Gráfico 6: Demonstrativo dos motivos que levaram os professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018 a se inscreverem no curso.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Diante do perfil desses profissionais, da visão de práticas inclusivas, de um número expressivo, com ausência de políticas públicas de educação especial e de alguns discursos romantizados sobre a educação especial, os dados desse gráfico são reveladores. Dos 281 professores que se inscreveram no curso, 99% foram por iniciativa própria, ligadas ao crescimento profissional, para estarem atualizados e aprenderem como melhor trabalhar nessa modalidade, tal como, na escola inclusiva. Apenas um foi convite, e outros dois indicação e iniciativa da coordenação pedagógica e secretária de educação.

O que esse dado nos releva? Que os professores atuantes em sala de aula, além de uma exaustiva rotina, carga horária densa, ainda procuram se formarem e aprimorarem seus conhecimentos por iniciativa própria.

“Ser professora de sala de recursos e não ter a oportunidade de fazer cursos de especialização.” (P. 32)

“Atualizar conhecimento e obter novos. Aprimorar minha atuação profissional.” (P. 159)

“Aprofundar meus conhecimentos nesta deficiência para poder me compreender e poder auxiliar os alunos que passarem pela rede municipal de ensino.” (P. 231)

“Sempre tive vontade de aprender mais para ajudar nas redes municipais. Percebi a carência de profissionais que atuam nessa área.” (P. 273)

“Para aumentar meus conhecimentos na área da educação inclusiva.” (P. 264)

Ademais, em algumas respostas, é nítida a presença de discursos oficiais da educação inclusiva, associada a uma faceta romantizada para a educação inclusiva. Esse tipo de discurso vem na contramão da valorização do profissional que atua nessa área. Pois, subjetivamente está aderente a ideia de algo passível de realização somente por amor, desqualificando o lado profissional.

“Para aperfeiçoar meus conhecimentos e porque sou apaixonada pela educação inclusiva.” (P. 36)

“Amor pela inclusão.” (P. 170)

“Sou apaixonada pela temática, além de ter muita insegurança de lecionar para alunos surdos devido minha falta de conhecimento da língua e das abordagens necessária para ensinar adequadamente ao aluno surdo.” (P. 177)

“Amo educação especial e surgiu a oportunidade, quero aprender cada dia mais.” (P. 274)

Desse modo, tais professores, ao indicarem que a escolha do curso ocorreu por amor e paixão à educação inclusiva, também está associada a imagem de que o sujeito a ser incluído é aquele compassivo de amor, de cuidado e carinho. Tal evidência, trata a inclusão desconsiderando a necessidade de se requer um movimento de reciprocidade, de afetividade com os estudantes, mas não focando um ato de amor, de compaixão.

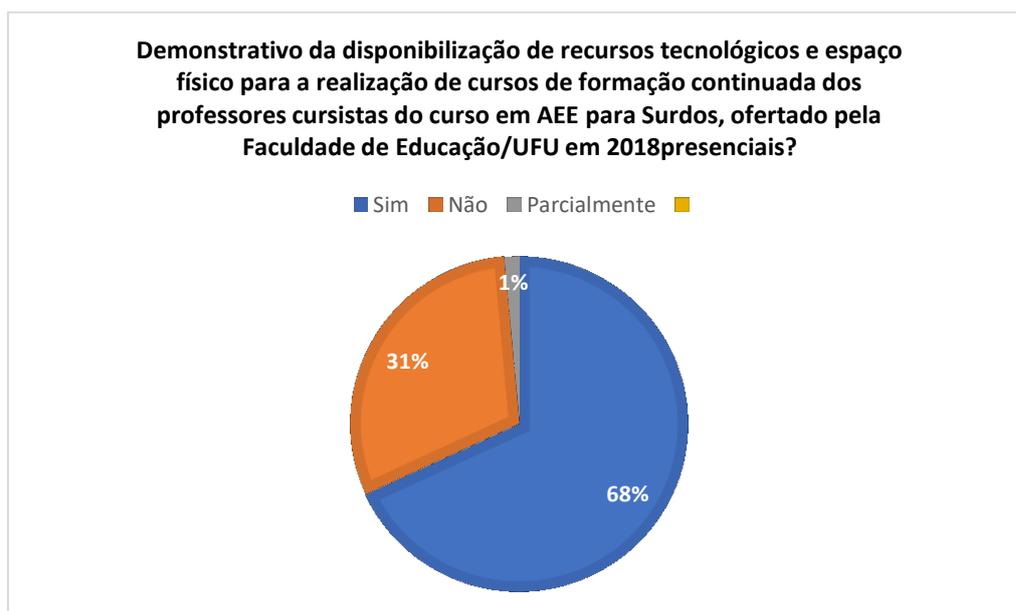


Gráfico 7: Demonstrativo da disponibilização de recursos tecnológicos e espaço físico para a realização de cursos de formação continuada dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O fato de a escola disponibilizar de recurso tecnológico e espaços para a formação de professores representa um passo importante. Contudo, ainda existe dificuldade por parte de alguns professores de sua utilização.

“Apesar de termos um espaço para esses recursos, ainda sofremos com a resistência em liberar o espaço para estudos como este.” (P. 25)

Assim, tanto esses onde o espaço existe mas, não tem acesso, como aqueles que não possuem tais recursos disponíveis, se querem realizar tal formação, aprimorar os conhecimentos, ter oportunidade de reflexões e pensar o pedagógico, que a formação continuada proporciona, tem que fazer fora do horário de serviço, em casa, utilizando de seus recursos tecnológicos e tempo que seria dedicado ao lazer.

“Não. O acesso aos cursos online é feito em casa, através do computador e internet pessoal.” (P. 40)

“Não. Todos os cursos de capacitação feitos por mim são realizados na minha residência, pois a escola não disponibiliza material.” (P. 75)

Além disso, um professor cursista fez uma importante consideração, sobre o uso de quem está no poder, no caso, o diretor de escola.

“Tem um computador sem acesso à internet e um notebook que vive mais servindo as filhas da diretora do que a escola. O espaço físico é adequado a realização de cursos, mas só no horário noturno.” (P. 47)

“Computadores com acesso à internet sim, todavia por ser uma gestão autoritária, a mesma não autoriza os professores a utilizar o espaço físico para quaisquer atividades de formação.” (P. 17)

De tal modo, que o diretor enquanto autoridade máxima do espaço escolar, abusa de seu poder instituído e ao invés de disponibilizar o recurso ao seu devido destino, desvia em troca de interesses pessoais. Ainda a disponibilização do espaço físico em turno, que nem sempre irá condizer com o horário de trabalho do professor, inviabiliza a sua realização, fazendo com que o próprio profissional tenha que investir em sua formação continuada, dispondo de recursos financeiro, tecnológico e de tempo. Essa consideração também vale para as duas seguintes:

“Sim. no entanto por estar sempre em atendimento não é possível realizá-lo no horário em que a escola está aberta” (P. 80)

“Sim. Mas não disponibiliza tempo para este tipo de formação.” (P. 148)

Contudo, existem professores que afirmam que em suas instituições houve a disponibilização de tais recursos.

“No meu município existe UAB e na escola existe computador com internet” (P. 143)

“Sim, e fica livre para aqueles que queiram realizar qualquer curso.” (P. 55)

“Sim, disponibilizamos de computador internet e espaço para estudo como um dia da semana de planejamento.” (P. 158)

“A escola em que atuo disponibiliza de recursos tecnológicos, bem como, o espaço físico para a realização de cursos de formação continuada a distância e/ou presencias.” (P. 246)

“A escola possui laboratório de informática e oferece espaço para formação continuada.” (P. 261)

Destarte, existem espaços escolares em que a gestão complementa aquilo que está previsto, inclusive no decreto mais recente de 2015, em que disponibiliza dentro da carga horária do professor, tempo para formações. Esse tipo de fomento além de ser um incentivo para o professor de fato realizar a proposta de formação, é uma ferramenta de investimento e valorização. Investimento, pois a escola será enriquecida em suas práticas, com um professor que sempre está em busca de aprimoramento, e, dessa maneira, acredita-se na busca de uma educação de maior qualidade. Valorização, pois esse não precisa dispor de recursos pessoais para a sua formação.

Em síntese, os professores cursistas têm um perfil totalmente heterogêneo. Na formação acadêmica encontramos diferentes níveis, o que implica em diferentes níveis teóricos presentes nos debates durante a realização do curso, com diferentes perspectivas e olhares sobre a inclusão e o processo de escolarização de todos. O processo subjetivo, presente no discurso histórico de padrões normais de corpos e desenvolvimento, está impregnado no discurso expresso no jeito de pensar e refletir a educação desses profissionais.

É distinto também o incentivo e o fomento para a realização do curso, o que interfere diretamente na qualidade e dedicação do professor para/com as atividades propostas. Aquele professor que tem um horário disponível na escola para realizar o curso está propício a fazer uma leitura atenta e se empenhar na realização das atividades, enquanto o que precisa realizar em casa, ao invés de realizar seus afazeres pessoais, ao fazer as atividades propostas, pode de maneira despercebida fazer com maior rapidez e menos dedicação.

Os professores que têm a concepção de educação inclusiva relacionada com o amor e o cuidado, seu olhar para as discussões propostas, será distinto daqueles que compreendem o processo de escolarização como direito adquirido e conquistado, não precisando ser compassivo de amor e solidariedade. Pois, o estudante não necessita de amor e carinho, mas de afetividade e garantia dos seus direitos, identificando e reconhecendo a sua diferença como algo que irá somar.

Então o curso de aperfeiçoamento em AEE para Surdos/UFU, representou um importante papel, não de tornar todos iguais em seus pensamentos e práticas, mas de fazer suscitar reflexões acerca da educação inclusiva e especial, inclusive no que tange às políticas públicas, para que o professor compreenda o universo ao qual está inserido e o seu importante papel de reprodutor e/ou agente crítico. De modo que, o professor, tenha condições teóricas críticas que os fundamenta na ação de questionar, debater,

refletir, se posicionar sobre as práticas pedagógicas, tal como as políticas públicas, visando a construção de uma educação pelas diferenças, e que de fato venha se tornar para todos, inclusiva. Além de fazer o professor compreender as subjetividades presente nesse espaço.

3.2_ Contribuição do curso para a formação continuada dos professores- em análise as questões conceituais.

Compreendendo o público de professores ao qual o curso atendeu, e a partir das considerações realizadas sobre como o material do curso aborda as questões conceituais, será feita a análise se o curso contribuiu para reforçar ou refutar as questões conceituais, aqui supracitadas para os professores cursistas.

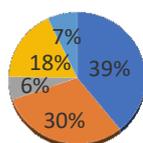
Para isso, foram selecionadas duas perguntas, que os professores cursistas do ano de 2018 responderam no início e ao final do curso: a) o que você sabe sobre Educação inclusiva? b) como você pensa a Educação Especial, considerando a realidade do Brasil?

A escolha dessas questões, se deve ao fato de que por meio das respostas discursivas, torna possível identificar o que foi modificado ou mantido para os cursistas, no sentido da conceitualização que envolve essa perspectiva. Ou seja, qual era a visão inicial sobre a educação inclusiva e o que, ao final do curso ele respondeu. Nesse sentido, iremos analisar e identificar, principalmente as questões conceituais.

O questionário inicial obteve um total de 282 professores cursistas que responderam, e, ao final, esse número caiu para 193, uma diferença de 89 professores que não responderam o questionário final.

Destarte nesse primeiro momento será feita a análise da questão que trata sobre os conhecimentos que envolvem a educação inclusiva.

Demonstrativo da Visão inicial sobre a educação inclusiva professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018



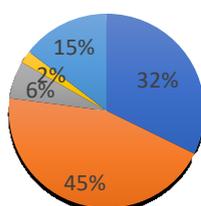
- Deficiência com busca da normalização/diversidade
- Ideia relaciona à todos/diferença
- Leis
- Resposta incoerente
- Pouco ou nenhum conhecimento

Gráfico 8. Demonstrativo da Visão inicial sobre a educação inclusiva professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir desses dados é possível inferir que no primeiro momento, do total de professores que responderam, 39% relacionaram suas respostas à educação inclusiva, atrelando a educação nessa perspectiva com o estudante com deficiência, e que em seu discurso apresenta a questão da norma e da diversidade. Essa porcentagem representa a maior de todas as categorias analisadas, deixando explícito que essa é a visão preponderante no meio dos professores.

Demonstrativo da Visão final sobre a educação inclusiva professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018.



- Deficiência, normalização e diversidade
- Todos, diferença
- Leis
- Resposta incerta: fala ao mesmo tempo de diferença e diversidade
- Incoerente com a pergunta

Gráfico 9 Demonstrativo da Visão final sobre a educação inclusiva professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Essa mesma categoria, ao final do curso, ainda apresenta uma porcentagem significativa, contudo, menor que no inicial, com 32%, mas não representa a maior parte.

O curso abordou claramente a diferença conceitual entre educação especial e inclusiva e proporcionou atividades por meio de fóruns, em que se discutisse a questão da conceitualização. Como no curso o foco é o AEE, os autores insistem na reflexão por parte dos professores cursistas, para não caírem em uma armadilha de um discurso de normalização dos estudantes público da educação especial.

Quadro 2 _Demonstrativo da visão de educação inclusiva com relação à deficiência e diversidade, e o questionário inicial e final dos professores cursistas do Curso em Atendimento Educacional para Surdos, oferta pela UFU em 2018.

Questionário inicial	Questionário final
“Na educação inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças <i>portadoras de necessidades especiais</i> ou de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal, oportunizando também a convivência com as crianças que não possuem nenhuma deficiência, estimulando a quebra de paradigmas e preconceitos.” (P. 149)	“Educação Inclusiva é o processo de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem na rede regular de ensino, é uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.” (P. 149)
“Visa promover uma educação para as pessoas com <i>necessidades especiais</i> mais próxima do ensino ofertado para todos, buscando seus direitos e melhores formas de promover sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal.” (P. 239)	“Educação inclusiva é o processo em que se amplia e garante os direitos de todos os estudantes na educação regular, mas a mesma não ocorre apenas na escola é preciso que haja a inclusão de todos na sociedade, ou seja, como seres humanos as pessoas tem seus direitos que devem ser atendidos sem qualquer forma de discriminação.” (P. 239)

<p>“Deficiência auditiva, Deficiência física, Autismo, síndrome de Down” (P. 61)</p>	<p>“Educação Inclusiva é uma forma de se aceitar que somos diferentes, com necessidades educacionais diferentes, mas que é guiado por essas diferenças que temos a pluralidade em nossa sociedade que em muito a enriquece.” (P. 61)</p>
<p>“Penso que a Educação Inclusiva, é uma forma de atender pessoas que apresentam <i>necessidades especiais</i>, dentro de um espaço de ensino regular, com objetivo de aprendizado, e não apenas a socialização.” (P. 73)</p>	<p>“Existe amparo legal para que de fato se tenha a Educação Inclusiva. E que esta modalidade de ensino não é simplesmente oferecer vagas, efetivar matrículas e locais para receber o sujeito com deficiência, e sim, garantir o direito a Educação e ser respeitado em qualquer ambiente da sociedade.” (P. 73)</p>
<p>“É atender alunos com deficiência, em uma Sala de Recursos Multifuncionais para poder ajudá-los a desenvolver seu potencial.” (P. 268)</p>	<p>“O processo de Educação inclusiva para alunos com deficiência está cada vez mais sendo aceitos nas escolas do nosso Brasil. Apesar de que existem poucos professores capacitados para atender esta <i>clientela</i> de alunos com deficiência e com surdez, falta de investimento por partes dos governantes em capacitar professores ou contratar professores surdos. Mas a lei garante a inclusão de <i>alunos especiais</i> e a inclusão educacional depende tanto de políticas inclusivas quanto de práticas pedagógicas [...]” (P. 268)</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os professores P. 149 e P 239, são exemplos de como o processo de formação continuada vivenciado provocou uma mudança conceitual. Nesses discursos, os professores ao afirmarem o “mais próximo possível do normal” “ofertado para todos”, permite inferir que essa é uma perspectiva de educação inclusiva que busca a norma. Nesse sentido, é papel do professor e da escola criar ferramentas, para tornar possível a normalidade, em outras palavras, singularizar as diferenças.

Todo e qualquer processo de formação continuada de (des) construção é difícil e leva tempo, porém, é plausível identificar que o mesmo professor utilizou de diferentes conceitos. Ao afirmar que a educação inclusiva é para os estudantes com dificuldades de ensino, ainda está subjetivado a imagem de que a educação inclusiva é para aquele que está fora do padrão, da norma e que tem dificuldades de aprendizagem. Nesse ponto, surge uma curiosa questão, quem poderá afirmar que o estudante tem dificuldades de aprendizagem? Não seria plausível ponderar que existe a possibilidade de ele ter dificuldades, por causa do sistema de ensino, a metodologia e didática apresentada? A dificuldade está no estudante ou na escola em não ofertar uma didática plural? Além disso, o professor apresenta que deve reconhecer e valorizar as diferenças, isso implica, em uma pedagogia das diferenças, que enxerga no estudante a sua potencialidade para além de suas dificuldades. Ao mesmo momento que apresenta uma ideia de normatização, ao considerar que a escola é para os que apresentam dificuldades, reconhece que a escola inclusiva deve olhar para as diferenças. São ideias contraditórias que não se complementam. Além de uma das respostas ampliar a inclusão para além dos espaços escolares, e sim para a sociedade como um todo.

Destarte, outros professores iniciaram o curso afirmando que a educação inclusiva é aquela que garante o direito dos estudantes da educação especial, como o professor P. 61, que foi incisivo ao responder que sabe sobre educação inclusiva. Em seu discurso tão direto, implica em uma visão limitada, de que a educação inclusiva é para poucos e algumas deficiências e síndromes, sendo que na própria lei que ao tratar de educação especial, abrange um público maior, não definindo quais deficiências serão atendidas. Sendo esse, um professor com o nível acadêmico de especialização, que realizou no ano de 2014, ou seja, ano em que as discussões acerca dessa temática já estavam acontecendo no meio educacional, por conta da promulgação da escola para todos essa postura é meio contraditória e conservadora. A partir da análise do seu discurso no questionário final, é possível inferir que existe uma grande diferença entre o seu posicionamento no questionário inicial do exposto no final, em questão conceitual. Enquanto no inicial era uma visão limitada, esse professor ao final, aborda a sua visão de educação inclusiva, em uma perspectiva de escola para todos, reconhecendo e valorizando as diferenças como parte inerente do processo, por entender que cada estudante é diferente.

Dentre os professores que ao final do curso, continuam com um olhar da educação inclusiva marcado para a deficiência, normalização, mesmo com as discussões

presentes, da proposta do curso serem bem definidas, encontramos em suas respostas finais pensamentos mais complexos. Vejamos um exemplo, ao início do curso o P. 73 e P. 268.

Deste modo nessa resposta, identificamos uma perspectiva de educação inclusiva, não apenas segregacionista para os estudantes público da educação especial; em que na escola regular, os estudantes tenham direito ao acesso e permanência que implicam em aprendizado. Contudo, está enraizado no chão da escola uma visão que a educação inclusiva está diretamente relacionada à educação especial, mas na realidade a proposta é mais abrangente. Ao final do curso, o P. 73 definiu o que entendia por educação inclusiva.

Considerando a visão inicial, com a final, entendemos que esse professor ainda mantém a relação da educação inclusiva interligada à deficiência apenas, fato esse que o professor afirma a educação inclusiva como uma modalidade de ensino, algo equivocado, sendo, a educação especial uma modalidade de ensino. Contudo no discurso final, é possível identificar a ampliação do olhar para a questão das políticas públicas, sobre a garantia do direito à educação. Sobre o conceito de respeito, foi realizada uma análise sobre a implicação de sua utilização e esse professor amplia para além do muro da escola, indicando que a sociedade também está envolvida no processo de inclusão.

Existem aqueles professores que mesmo depois da experiência vivida no curso, continuam reproduzindo um discurso em busca de uma norma. No questionário inicial afirmou como educação inclusiva com foco na questão da norma, indicando que a inclusão, implica em os diferentes terem contato com os “normais” e a manteve no final do curso com pequenas alterações.

Quadro 3: Demonstrativo da visão dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018 sobre a educação inclusiva com foco na normalização.

Questionário inicial	Questionário final
“Alunos com deficiências que precisam de ter o direito de estar na sala de aula, em contato com outras crianças ditas “normais””. (P. 39)	“Que é um direito do aluno, e que nós como profissionais devemos nos preparar para fazer com que esses alunos se desenvolvam em contato com outros alunos ditos normais.” (P. 39)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Um professor que compreende que existem estudantes normais, logo existem os que não são normais. Utiliza a palavra “dito” em ambas as respostas, mas quem foi que disse? Além de acrescentar ao seu discurso no questionário final, o papel do professor nesse processo, contudo, não é somente o professor o responsável pelo o processo de escolarização, ele é um dos, até mesmo ousamos afirmar o principal.

Em nossa análise, foi possível identificar ainda, aqueles professores que ao início teve uma visão ampla sobre a educação inclusiva, não limitando a questão da educação especial, mas que no questionário final apresentou uma visão em que estivessem integradas as duas vertentes.

Quadro 4: Demonstrativo da visão ampla sobre a educação inclusiva- questionário final visão em que incluem da educação inclusiva a perspectiva da educação especial dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018

Questionário inicial	Questionário final
“Um direito de garantir a educação a todos, independente do problema ou dificuldade de aprendizagem.” (P. 22)	“processo de inclusão de pessoas com <i>necessidades especiais</i> ” (P. 22)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Assim, esse professor, no início, compreendia a educação inclusiva como algo amplo, e ao final, limitou a inclusão educacional como atender ao público da educação especial, que muitos relacionaram equivocadamente à “pessoas com necessidades especiais”.

Uma grande porcentagem de professores respondera de forma incoerente, não compreendendo o que estava sendo questionado. Esse fato é visto tanto no questionário inicial, quanto no final. Alguns diziam sobre a pretensão profissional de atuar na educação especial, outros afirmavam conhecer pessoas com deficiência e até mesmo alguns disseram que a questão não estava clara.

Dentro desse universo, tiveram aqueles professores que disseram ter pouco ou nenhum conhecimento, um montante de 7% daqueles que responderam o questionário inicial. Considerando que a educação inclusiva é inerente a todo processo escolar, e, desse modo, vem ganhando espaço entre os discursos pedagógicos, esse dado é

interessante. Muitos professores se dizem sem preparo e sem o conhecimento que julga necessário ter para atuar nessa perspectiva.

Quadro 5: Demonstrativo das mudanças ocorridas pelos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018, com relação as respostas do questionário inicial e do final

Questionário inicial	Questionário final
“Pouco, pretendo iniciar este curso para aperfeiçoar meus conhecimentos.” (P. 1)	“Que a vejo como um elo indissociável para a prática da educação em qualquer escola.” (P. 1)
“Tenho um pouco de conhecimento de leis que amparam os alunos, como estou sempre estudando e buscando, também tenho um pouco de conhecimento sobre cada deficiência que é público alvo da educação especial, gosto muito dessa área e procuro está sempre buscando novas informações.” (P. 7)	“A Educação inclusiva compreende a Educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos. Ela favorece a diversidade na medida em que considera que todos os alunos podem ter <i>necessidades especiais</i> em algum momento de sua vida escolar. Para fazer a inclusão de verdade e garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola regular é preciso fortalecer a formação dos professores e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que atendem as crianças com <i>Necessidades Educacionais Especiais</i> .” (P. 7)
“Pouco entendo sobre o assunto e pretendo me aperfeiçoar nessa área pois vejo o quanto necessitamos de entender melhor a respeito. Como trabalho já na área da educação preciso entender melhor	“A Educação inclusiva sugere mudanças no ensino e das práticas pedagógicas realizadas na escola, de forma que visa o benefício a todos os alunos. A equipe pedagógica devera desenvolver práticas inovadoras que entende as necessidades

e saber como fazer em caso de aparecer crianças com tal deficiência.” (P. 43)	específicas de aprendizagem dos alunos tendo como referência o sistema educacional e as suas possíveis limitações. É importante reconhecer as características e dificuldades individuais de cada aluno para então, de determinar qual tipo de adaptação curricular é necessário para que ele aprenda.” (P. 43)
“Não sei muita coisa, só o que busco pela internet” (P. 163)	“Que estamos avançando com a inclusão que os deficientes têm direitos e deveres e que estamos mais preparados para receber nossos alunos nos capacitando e buscando novos métodos de atendimento individualizando levando sempre o aluno a desenvolver um aprendizado.” (P. 163)
“Pouca coisa.” (P. 164)	“A Educação Inclusiva é o processo de inclusão dos <i>portadores de necessidades especiais</i> ou de distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino. Esta preconiza que todas as pessoas devem ser inseridas na escola regular, independentemente de suas condições sócio- econômicas.” (P. 164)
“Não tenho muito conhecimento sobre o tema. Preciso me qualificar melhor para atender o público em que trabalho.” (P. 181)	Sem resposta.
“pouco, preciso saber mais” (P. 240)	Sem resposta.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Destarte, as repostas do questionário inicial, são discursos que deixam claro, que tais professores, se sentem sem bagagem teórica necessária. De fato, para a educação ser inclusiva, conforme foi discutido, é preciso pensar de forma diferenciada a educação, inclusive o fazer pedagógico. Contudo, mais uma vez a ideia de uma educação inclusiva está diretamente relacionada ao público da educação especial, a

deficiência. Tais professores, justificaram que não conhecem sobre a deficiência e sobre os direitos desses sujeitos.

Nesse sentido, ainda é possível identificar uma busca pessoal por aperfeiçoamento. O professor não se sente preparado, está entendendo que precisa se aperfeiçoar, então, ele procura uma formação continuada. Isso implica dizer que essa iniciativa de preparação, aperfeiçoamento e fomento do conhecimento, parte do professor. Em uma das falas, o professor diz que busca pela internet, ou seja, são fontes nem sempre muitos confiáveis.

Curiosamente, os professores cursistas, P. 181 e P. 240 não responderam o questionário final, o que implica que não finalizaram o curso. Professores que diziam ter pouco conhecimento da área, e que necessitavam do curso para suprir essa necessidade, não conseguiram finalizar o curso.

O professor P. 181 disse que em sua escola, no que diz respeito a disponibilização de recursos para a realização de formação continuada [...] “espaço tem, mas as condições não atendem em sua totalidade o sucesso do trabalho.” Ou seja, é um professor que não tinha o apoio da escola. E o professor P. 240, afirma que em sua cidade há políticas públicas para formação continuada, mas não é realizada a divulgação, esta ocorre por convites.

Assim sendo, tais professores demonstraram construir conhecimento acerca da educação inclusiva durante o processo de formação continuada, aqui analisado. Dentre esses conhecimentos, novamente se repete a educação inclusiva aliada à educação especial, ao ser a deficiência associada a terminologia necessidades especiais. Contudo, também apareceram as respostas que contempla uma educação para todos, que considere cada estudante em sua individualidade e subjetividade, como parte inerente do processo educacional, como o P. 1 e P. 43, há aqueles, como o professor P. 7, que em seu discurso, ao final do curso, mistura os conceitos como se fossem sinônimos: educação para todos e diversidade.

A questão sobre a conceitualização da educação inclusiva, especial, diversidade e diferença, apresenta ser confusa para os professores, mesmo sendo trabalhada e discutida no curso. As políticas públicas, e os discursos que ganham força de verdade, disseminam esses conceitos.

A outra questão, o *locus* desse estudo, é a visão sobre a realidade da educação especial considerando a realidade do Brasil. Ou seja, com essa questão pretendeu-se identificar os conhecimentos prévios dos professores, nacionalmente, sobre o cenário da

educação inclusiva. Para responder a essa questão, entende-se ser necessário o conhecimento sobre as políticas públicas nacionais que ancoram a educação especial. Pois, essas são o fundamento que orientam e norteiam a educação.

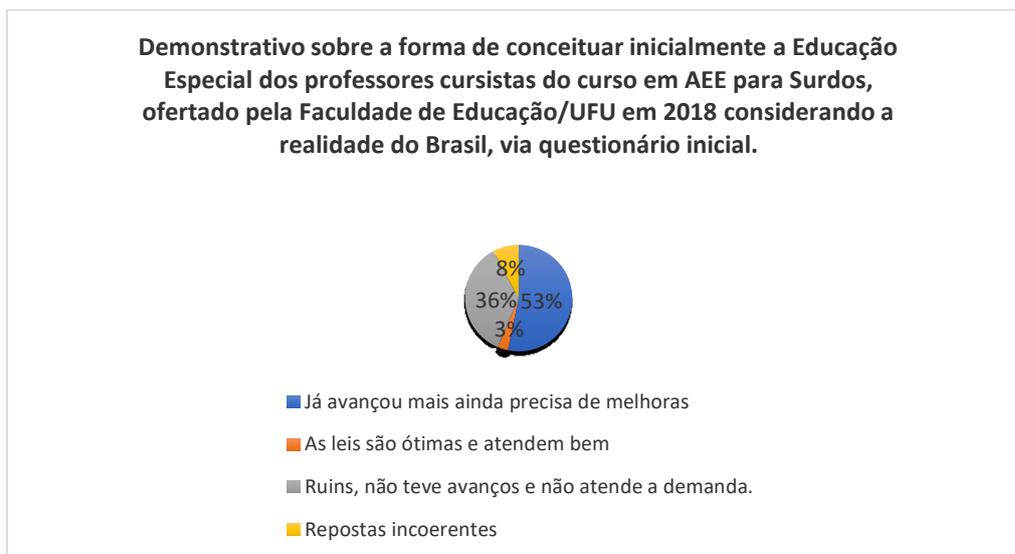


Gráfico 10: Demonstrativo sobre a forma de conceituar inicialmente a Educação Especial dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018 considerando a realidade do Brasil, via questionário inicial

Fonte: elaborados pela pesquisadora.

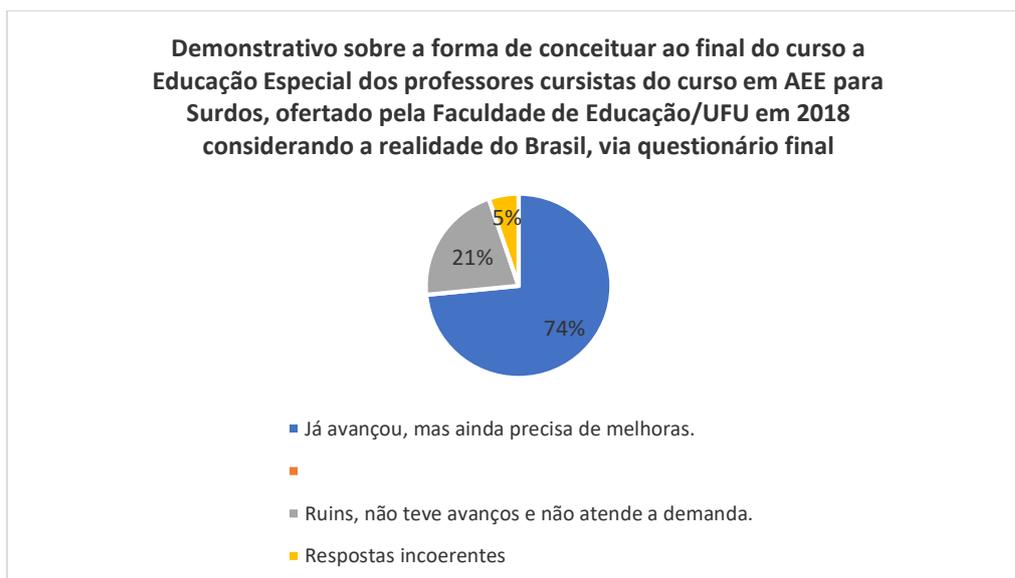


Gráfico 11 Demonstrativo sobre a forma de conceituar ao final do curso a Educação Especial dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018 considerando a realidade do Brasil, via questionário final

Fonte: elaborados pela pesquisadora.

Os gráficos acima, apontam dados importantes. No início do curso, a maioria, 53 % dos professores consideram que a realidade da educação inclusiva no país, indicava avanços, mas que ainda precisava haver melhorias. Ao final do curso, o quantitativo dessa visão aumentou significativamente. Já uma minoria, a priori, considerava que as leis eram ótimas e atendiam bem a educação inclusiva, o percentual foi baixo e caiu ainda mais no questionário final. No início, 35 % dos professores consideravam as realidades ruins e que não ocorreu avanços e não atende à demanda real e necessária, esse número aumentou ao final dele.

Para compreender esses dados, e as mudanças que ocorreram ao longo do curso, é preciso analisar e conhecer o discurso dos professores. Daqueles que indicaram no início que a educação especial estava ótima, encontramos a seguintes falas:

Quadro 6 _ Demonstrativo da opinião dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018, no questionário inicial e final quanto a realidade da educação inclusiva considerando a realidade do país.

Questionário inicial	Questionário final
“Acontecendo de verdade, tanto nas grandes escolas, quanto nas de pequeno porte, ou seja; escolas de pequenas cidades do Brasil.” (P. 61)	“Ainda há que existir mudanças na forma de considerar somente um modelo de ser humano. Dever-se mudar a concepção que se criou sobre as deficiências e mudar sobretudo a forma de conceber o mundo.” (P. 61)
“Penso que felizmente muito já foi feito, que as escolas, gestores e demais pessoas que compõem a educação, já veem o processo de inclusão como algo que faz parte do dia a dia escolar, ou seja, que todos aprendem de formas diferentes ao seu tempo e que o professor, a escola, a comunidade e as famílias precisam sempre estar de mãos dadas nesse processo.” (P. 71)	“Que muito já foi feito, que grandes passos já foram dados, porém necessitamos de escolas e profissionais melhor preparados e que haja recursos humanos, materiais e adaptações necessárias as necessidades de todos os alunos.” (P. 71)

<p>“Como algo mágico que veio ajudar os menos favorecidos que passaram anos e anos excluído da sociedade.” (P. 79)</p>	<p>“Sabemos que a educação especial é uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com <i>necessidade especiais</i>, conduta típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino, no Brasil ainda não está preparado para receber e ensinar os alunos com deficiência devido o problema de infraestrutura e formação profissional da equipe.” (P. 79)</p>
<p>“A lei diz que é direito de todos à educação, portanto cabe à escola aprender a conviver com as diferenças e traçar caminhos que levem de fato a inclusão. A LDB fala de igualdade, respeito, qualidade dos direitos, cabe a todos nós cumpri-las ou cobrar o seu cumprimento para que os alunos portadores de deficiência sejam realmente atendidos na sociedade e na escola, pois tratar da educação para todos é uma tarefa inacabada, como vimos a todo o momento leis, decretos e declarações são aperfeiçoados para o cumprimento da inclusão, cabe a nós como cidadãos com direitos e deveres fazer jus ao que se referem constituições inclusivas encarando todo esse paradigma de frente com o compromisso de respeitar as diferenças na igualdade do ensino.” (P. 223)</p>	<p>Sem resposta.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir das respostas do questionário inicial, é possível identificar que para o professor P. 61 essa modalidade de ensino acontece de verdade, ou seja, que ela contempla as necessidades do seu público e ocorre sem nenhuma ressalva.

Já o P. 71, em seu discurso, é possível inferir que a educação especial é algo que já está totalmente estruturada e acontecendo nas escolas, mas a responsabilidade desse processo é inteiramente dos agentes educacionais: professores, gestores e escola, eximindo os órgãos públicos dessa responsabilidade. Em outras palavras, a partir dessa resposta, o professor entende que os responsáveis que fazem acontecer esse processo, são os envolvidos diretamente. E o P. 223, indica que as políticas públicas de maneira geral, já estão suficientes em seus discursos, sem necessidade de melhores garantias, ou investimentos, e que cabe aos professores garantir esse direito dos estudantes. Discurso similar ao P. 71, que exime alguns sujeitos dessa responsabilidade.

O P. 79, define como sendo algo mágico, por mágico, entende-se extraordinário, fora do comum, e que veio como benefício para aqueles que estavam excluídos.

Ao final do curso no questionário, identificamos que tais professores mudaram de ideia, afirmando que necessita de algumas mudanças.

O professor P. 71, primeiramente acreditava que era uma realidade que estava acontecendo de verdade em âmbito nacional. Com os estudos e análises do curso, percebeu que é preciso mudanças no modo de olhar para esse estudante, quando diz: “somente um modelo de ser humano”, quer dizer o padrão da normalidade. Então, tal professor encerra o curso, afirmando que é preciso que na educação especial, que se olhe o estudante por ele mesmo e em suas diferenças, não a busca pela normalização.

A partir do discurso final do P. 71, identificamos que ele continua com a visão de que muito já se foi feito, passos importantes, mas que agora em sua percepção, falta professores qualificados para tal, e recursos financeiros para que as necessidades sejam atendidas de todos estudantes e não somente da educação especial. Assim, o que mudou para esse professor foi o como fazer a educação especial acontecer, que é preciso avançar nesse sentido.

Quanto ao P. 79, a mudança perceptível nesse professor foi que não considerava a educação especial como algo extraordinário, incrível, mas o que está nas políticas públicas: uma modalidade de ensino. Acrescenta que o país precisa melhorar, no que diz respeito à formação de professores e investimentos de materiais e infraestrutura.

Assim sendo, é possível inferir que aqueles que ao começo indicavam que, por suas percepções, a educação especial, considerando a realidade, ia bem, não sendo necessário ajustes por ordem pública, e ao final, todos destoaram dessa visão e acrescentaram sobre a carência na formação continuada desses profissionais, e outros tipos de investimentos.

A maioria desses professores, tanto no questionário inicial, como final, indicaram que já houve avanços, mas que ainda é preciso avançar mais. Dizem que existem as leis, só que a prática é diferente, precisa avançar em investimento para essa área.

Quadro 7_ Demonstrativo sobre as percepções dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018, apresentadas no questionário inicial e final sobre a existência de avanços na educação inclusiva no país.

Questionário inicial	Questionário final
“O Brasil utiliza-se de leis maravilhosas, porém, na prática é bem difícil executá-las com precisão e resultados positivos sem causar danos a um determinado grupo social.” (P. 55)	“Vejo que já mudou muito, pois através de formações como essa que acabamos de concluir, podemos muito contribuir para uma educação especial de qualidade, mesmo por tudo que o Brasil vem enfrentando, pois ainda acredito que somente a educação pode mudar um país.” (P. 55)
“Penso que o modelo educacional brasileiro para a Educação Especial está bem estruturado em sentidos teóricos, porém, no campo prático, observo inúmeras lacunas, que vão desde a capacitação dos profissionais até as adaptações arquitetônicas e curriculares, e ainda a falta de recursos que auxiliem as práticas escolares na Educação Especial.” (P. 68)	Sem resposta.
“Muito tem sido feito, grandes conquistas alcançadas mais ainda há necessidade de políticas públicas que vislumbre uma	“Penso que houve grandes avanços, mas faz-se necessário uma conscientização de todos os cidadãos em prol de uma

<p>educação de qualidade começando com formação para os profissionais que estão na linha de frente para uma atuação com respaldo no intuito que esta educação possa perpassar quer seja em espaços formais e não formais pois o processo de educação é uma ação coletiva.” (P. 136)</p>	<p>educação com equidade e políticas públicas que garante de fato o direito de todas as pessoas que estão inseridos neste contexto social.” (P. 136)</p>
<p>“O Brasil possui uma política inclusiva admirável e um aparato jurídico muito bem estruturado para garantir o acesso igualitário e praticamente incondicional de qualquer brasileiro no sistema de ensino, incluindo os portadores de quaisquer necessidades especiais, no entanto, a prática cotidiana vivenciada nas escolas públicas demonstram que, apesar de assegurado o acesso, não se observa garantia alguma de real atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Embora se encontrem muito bem estabelecidos os objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, a verdade é que existe um déficit na formação docente para trabalhar adequadamente com a diversidade e o prestar um atendimento educacional especializado eficaz.” (P. 147)</p>	<p>"É bem verdade que o Brasil possui uma política inclusiva admirável e um aparato jurídico muito bem estruturado para garantir o acesso igualitário e praticamente incondicional de qualquer brasileiro no sistema de ensino, incluindo os portadores de quaisquer necessidades especiais. Sem dúvida que a proposta de inclusão na educação é algo muito bonito e um ideal a ser alcançado e a atenção à diversidade deve ser uma preocupação constante, mas infelizmente hoje ela ainda é apenas uma situação que tenta mascarar a realidade, pois apesar dos alunos especiais encontrarem o seu espaço no sistema de ensino, eles não recebem a educação que precisam, não desfrutam de plena integração no contexto escolar." (P. 147)</p>
<p>“Atualmente no Brasil podemos dizer que a Educação Especial teve um avanço muito grande, sabemos que ainda não é o</p>	<p>“Pensar a política de educação especial implantada nos sistemas de ensino do nosso país ainda é uma transformação</p>

ideal, mas considerando o empenho dos defensores da educação inclusiva temos um futuro promissor.” (P. 158)	vagarosa que leva a uma reflexão para que aconteça de fato.” (P. 158)
“Considerando a realidade brasileira, ainda estamos longe do que diz a lei para melhor atender à essas crianças. Ainda falta estrutura adequada em alguns ambientes, e pessoal e professores capacitados para lidar com uma realidade que não é mais distante de nós, está aqui e precisa ser vivenciada.” (P. 178)	“Considerando nossa realidade, ainda tem muito o que fazer em relação a educação especial, principalmente no que diz respeito às políticas públicas.” (P. 178)
“Eu vejo que as leis são bem elaboradas, mas na prática é diferente. Para que sejam garantidos os direitos é necessária muita burocracia. Existem pessoas interessadas no assunto, mas poucas empenhadas a mudar a realidade e tornar as pessoas com deficiências realmente cidadãos participativos na sociedade.” (P. 228)	“As leis são ótimas e bem apropriadas, mas na realidade não funciona por falta de investimento financeiro e social.” (P. 228)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Analisando os discursos presentes no questionário inicial, inferimos que os professores compreendem que existem políticas públicas que garantem o acesso do público da educação especial e, mesmo com isso, na prática, ainda existem muitas lacunas e barreiras. Isso pois, conforme analisado nesse estudo, as políticas públicas, possuem lacunas e os discursos precisam ser cuidadosamente ponderados, considerando os contextos nos quais estão inseridos. Isso reflete diretamente na prática, então não adianta ter, conforme a fala do P. 147, uma política inclusive admirável, mas nossa base epistemológica foucaultiana, permite-nos identificar que o discurso político é mais profundo e intenso do que o discurso disseminado. Entretanto, essa referência só é possível fazer com uma metodologia que ofereça suporte para isso.

No questionário final, tais professores indicaram a seguinte visão sobre a educação inclusiva considerando a realidade no Brasil que há algumas mudanças. Como por exemplo, o P. 55 conseguiu fazer uma relação entre o curso e a política pública,

sendo o primeiro, resultante do segundo. Ou seja, são meios de se qualificar professores em atuação, para a temática, o que é um ponto de melhora e investimento.

O P. 136, ao dizer que precisa de políticas que de fato garanta, implica as nuances e o que está por detrás dos discursos políticos, pois as políticas existem, mas, elas “de fato não garantem” devido as lacunas nos discursos cuidadosamente articulados, promovem essas situações na prática. Já o P. 147, apesar de ainda manter a percepção de que o amparo político está estruturado de uma maneira que atende às demandas, mas a realidade não acontece, fato esse que já foi explicado. Ou seja, ambos professores apesar de não afirmaram isso, reconhecem que os discursos políticos são contextos complexos e com lacunas que precisam ser identificadas. Isso é possível inferir a partir do discurso de que as leis são suficientes e bem estruturadas, mas na prática não ocorre como está expresso nesses discursos assegurados.

O professor P. 178, a priori, identificava que o problema estava na formação dos professores, ao final, sua visão ampliou, para que o precisa melhorar não é só a formação continuada, mas as políticas públicas dessa perspectiva em geral.

Curiosamente, o P. 228 manteve a sua visão de que as políticas como bem elaboradas, e a priori afirmava que precisava melhorar, no sentido das pessoas se envolverem mais com a questão. Já ao final, afirma que a melhora deve ser no financiamento. Então, esse professor deixou de responsabilizar os cidadãos, os professores, pelo sucesso da educação inclusiva e reconheceu que, apesar das políticas estarem estruturadas, ela não acontece por falta de investimento. Contudo, um pouco contraditório, pois, se as políticas estivessem nesse patamar, seria consequência o financiamento acontecer em prol do que se é garantido.

Ainda houve aqueles professores que em sua visão inicial disseram que eram ruins.

Quadro 8_ Demonstrativo da visão sobre educação especial dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018

Visão inicial	Visão final
"A Educação Inclusiva no Brasil deveria ser exemplar, se fossem seguidas as leis. Mais na realidade não é isso que acontece, moro numa cidade pequena do interior de São Paulo, sempre tiveram	Sem resposta final. (P. 140)

<p>preocupação quanto a aprendizagem das crianças com deficiência. No início da minha carreira tive uma aluna com paralisia cerebral na 1ª série, que hoje seria o 2º ano, ela não andava, tinha uma fala muito restrita, mais ela aprendia e se esforçava muito pra aprender, eu a acompanhei até a 4ª série, que seria hoje o 5º ano, o pai dela passou em um concurso e tiveram que se mudar para Curitiba, e lá ela nem frequentava a sala regular, ela frequentava uma sala de atividades manuais, a aprendizagem dela não teve continuidade. Então infelizmente não é em todo Brasil que as pessoas realmente tratam os deficientes como deveria, como diz a lei." (P. 140)</p>	
<p>“Acredito que ainda temos muito caminho a percorrer, pois o Brasil ainda não sabe lidar com essa questão. Nossos governantes precisam ver que a educação especial é uma questão de prioridade”. (P. 145)</p>	<p>“Ainda tem que melhorar bastante, pois, sabemos que as políticas públicas no Brasil não estão, de fato, sendo implantadas e implementadas para a real inclusão das pessoas com deficiência.” (P. 145)</p>
<p>“Penso que tempos que ser profissional acima de tudo, fazer com amor e carinho, pois se pensarmos na realidade do Brasil de hoje fica impossível, pois a cada dia nossos governantes dar exemplos de que o povo, tem que manter seus roubos.” (P. 222)</p>	<p>“Penso que os governantes devem valorizar a educação e disponibilizar recursos para que cada escola tenha como atender de forma digna os portadores de necessidades especiais.” (P. 222)</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Assim, tais professores reconhecem e denunciam em suas falas, a carência de apoio por parte do governo, para efetivar o que se está garantido ao público da educação especial nas políticas públicas. Essa visão perpetua até o final do curso, em que afirmam

a desvalorização por parte do poder público, em relação à educação, e a não implementação do que está sendo garantido. Reconhecem a existência das políticas públicas, mas a sua não efetivação na sala de aula.

Em suma a partir desses dados analisados, é possível inferir que:

- a) houve mudança na perspectiva conceitual dos professores cursistas, porém, é preciso investimento na formação continuada de professores, principalmente em questão as condições de realização do curso;
- b) os professores compreendem a existência das políticas públicas no âmbito nacional, tal como suas fragilidades. Em sua maioria, afirmam que houve avanços, mas que ainda precisam de melhorias;
- c) nos discursos é possível inferir a assunção da responsabilidade, por parte dos professores, de estarem preparados para atuarem na educação inclusiva;
- d) os conceitos normalidade, diferença, deficiência e inclusão foram objetos de discussão, mas precisam ganhar espaço nos meios acadêmicos e educacionais, pois são, na maioria das vezes, considerados e utilizados de forma equivocada;

Nesse sentido, é possível inferir que o curso, ao abordar a educação inclusiva e especial de maneira reflexiva, contribuiu para que tivesse mudanças no olhar dos professores sobre a questão da conceitualização. No entanto, por se tratar de conceitos carregados de subjetividade e pela a forma como foi historicamente construído e ganhando força de verdade, sem uma postura e olhar aberto, não é possível que tal mudança ocorra de forma substancial, sendo preciso tempo e continuidade de estudos com estes enfoques. Por isso, mesmo com o material do curso, alguns professores ainda insistem em utilizar esses conceitos, a partir da análise aqui realizada, de maneira equivocada. A interiorização desses conceitos, faz toda diferença na prática pedagógica, contudo, no movimento que as políticas públicas caminham, essa não é a prioridade, nem mesmo aparecem como uma das preocupações dessas instâncias elaboradoras de tais políticas.

Esses dados revelam que tais conceitos, ao longo da história foram fortalecidos, e se espalhando como uma erva daninha, ou seja, em sua maioria, os que se apropriaram dele, o fizeram sem saber onde está a sua raiz, o seu início.

Para não concluir: próximas reflexões.

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

Chegou o momento de pensar em amarrar as reflexões construídas ao longo deste estudo. Pretendeu-se compreender as interfaces manifestas pelo discurso conceitual de diferença, igualdade, deficiência, normalidade, anormalidade e direito à educação presentes nas políticas públicas nacionais de formação continuada para professores na modalidade da educação especial, para a escola inclusiva, com foco no curso de Extensão em Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos, ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no período de 2009 a 2018, parte da Rede Nacional de Formação Continuada em Educação Especial, organizada pelas Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC).

Como objetivos específicos se propôs **identificar e analisar:**

- a) a construção história dos conceitos de normalidade, anormalidade, direitos à escolarização do público da educação especial e seu tratamento no discurso da inclusão educacional;
- b) como os discursos conceituais de normalidade, anormalidade, direitos à escolarização do público da educação especial são abordados nas políticas públicas brasileiras de formação continuada para professores na perspectiva da educação inclusiva desenvolvidas entre 2008 e 2018;
- c) como esses conceitos são tratados pela UFU, no curso de extensão em Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional para estudantes Surdos;
- d) a visão dos professores cursistas, no início e no final do curso ofertado, apreendo esses conceitos antes e depois do mesmo e as contribuições do curso para a modificação dos conceitos pré-existentes.

Diante do estudo teórico realizado, com todo o aparato legal da educação inclusiva e da especial, entendemos que existem avanços no sentido da garantia de direitos fundamentais para todos. Porém, ainda é preciso avanços ainda maiores para compreender as nuances de uma educação de fato inclusiva.

Identificar como surgiram a conceitualização da educação inclusiva e especial, é de fundamental importância para compreender as nuances do discurso e realidade hoje nas escolas. Essa construção foi recheada de interesses políticos e econômicos que tem

reflexos em todas as construções dela decorrentes. A visão da deficiência e da diferença como algo negativo é algo que vem sendo construído socialmente, de maneira subjetiva e foi ganhando força de verdade pela consolidação do discurso construído e propalado com tal finalidade. Para tanto, consideramos que compreender todo esse processo, de como as diferenças foram ganhando (ou não) espaço na sociedade, de como foram sendo vistas durante sua expansão e consolidação, bem como, a questão da dualidade da norma, do padrão, são fatores fundamentais para se discutir e pensar a educação hoje.

O olhar crítico para as políticas permitiu-nos identificar:

- a) um discurso perverso, cheio de significados e significantes nas suas entrelinhas;
- b) A existência de política pública voltada para a educação inclusiva, o que, também, inclui a educação especial, marcada por um arcabouço legal pautado por interesses econômicos e políticos de raiz neoliberal fundamenta todo esse processo.

Contudo, considerar a política um discurso implica em reconhecer os contextos ao qual se é criado e dirigir-lhes um olhar crítico e reflexivo.

Destarte, o processo histórico das políticas públicas da educação inclusiva traz em seu discurso legal uma conceitualização cuidadosamente escolhida, a fim de que seja reproduzido uma suposta normalidade e que a educação escolar seja uma ferramenta de governamentalidade dos corpos. Contudo, há que se ressaltar, que as últimas políticas e legislações, iniciam um processo de pequenas, mas significantes, modificações na questão conceitual, ao substituir alguns conceitos e as diferenças começam a ganhar espaço nesse cenário.

O fato de existir silenciamento nos discursos políticos sobre a questão, a construção e olhar para as diferenças por elas mesmas é uma escolha. O discurso não é neutro, e, assim ao considerar a política, a abstenção dessa discussão no âmbito da política implica em afirmar, que essa é intencional, no sentido de reproduzir a visão de quem está no domínio. Assim, por meio das políticas públicas de uma educação inclusiva, a escola regular se reforça como uma ferramenta de governo de todos, inclusive do público da educação especial.

Portanto, por meio da inclusão de todos, direito afirmado por meio das políticas públicas, que nenhum estudante esteja de fora desse processo. Assim, a escola, será um espaço de governo desses corpos, logo, com sua expansão se terá o suposto

controle de todos. Em outras palavras, a inclusão afirmada e garantida, a partir das análises aqui realizadas, sobre essa garantia, vem reforçar o discurso de que:

- a) todos sejam passíveis de serem governados;
- b) afirmar quem é o eu e quem é o outro;
- c) sustentar o discurso do normal e do anormal;
- d) todos estão inseridos, de uma forma ou de outra, no jogo de exploração econômica e política neoliberal;
- e) reproduzir nos meios educacionais uma visão colonizadora sobre os estudantes, anulando as suas diferenças.

Destarte, criar condições por meio de formação, para que esse discurso não seja reproduzido, mas analisado em sua raiz, em seus diferentes e diversos contextos (BALL, 2001), é urgente para que a escola não se torne um espaço excludente e de reprodução de poderes.

Assim sendo, a partir do objeto de análise dessa pesquisa, o material didático do curso AEE para Surdos, ofertado pela UFU no ano de 2018, identificou-se que:

- a) O curso é fruto da política pública da educação inclusiva e especial;
- b) há discussões acerca da questão de conceitualização que envolvem a educação inclusiva e especial;
- c) o curso proporcionou aos cursistas momentos de problematizações e discussão em fóruns sobre essa temática;
- d) apresentou as principais políticas públicas e/ou legislações nacionais e internacionais para a educação especial, ainda, enfatizou e problematizou o AEE.

Inferimos que, no material elaborado e adotado para o curso, ao abordar as políticas, apresenta aos professores reflexões de maneira sucinta sobre o contexto aos quais foram criadas. Nesse sentido, utilizando de uma reflexão indireta sobre a questão da norma e dos conceitos de diferença, igualdade, deficiência, normalidade, anormalidade e direitos à escolarização, uma vez que o material analisado aborda de maneira crítica a construção da política, inferindo, principalmente, sobre como essa apresenta a perspectiva da escola, considerando o seu preparo para receber esse “todos, os estudantes.” Ao fazer isso, apresenta uma densa discussão sobre o movimento de integração e inclusão, que em sua raiz tem relação com a questão da norma. Ainda nessa perspectiva, o material faz uma discussão mais profunda sobre o AEE e a questão

patológica (diagnóstico, suposta normalidade) ser o foco e não a diferença. Assim, o curso em questão é um material que contribui para refutar e provocar reflexões nos professores cursistas acerca de o que as políticas públicas apresentam sobre conceitos de diferença, igualdade, deficiência, normalidade, anormalidade e direitos à escolarização de maneira indireta.

Então, a partir da análise dos dados coletados a partir do questionário inicial e final, aplicado no curso AEE para Surdos da UFU, ano de 2018, é admissível afirmar que o curso contribui para os professores em formação refletirem sobre a questão da conceitualização e, de uma forma subjetiva, fez suscitar em tais, a questão da construção histórica do ser com deficiência, tal como, os conceitos envolvidos nessa perspectiva.

Contudo, foi possível identificar, mesmo com essa evidência, nas análises das manifestações de alguns professores, ao final do curso, consideraram a educação inclusiva, como sendo diretamente relacionada exclusivamente à educação especial, e, essa, à suposta busca pela normalidade e igualdade. Entretanto, é preciso considerar que se identificou, no perfil desses professores cursistas, que a maioria fez o curso por iniciativa própria e que, uma parcela significativa equivalente a 31 %, não possuiu apoio e recursos tecnológicos na escola para a sua realização, o que implica diretamente nas condições físicas, emocionais e psicológicas na sua realização, que deveria acontecer em um horário de trabalho, acaba por ocorrer em seu tempo restrito que seria de lazer. Então, a dedicação desse profissional, que chega em casa cansado, depois de um dia de trabalho, é diferente daquele que consegue ter recursos em serviço para a sua realização. Nesse sentido, apesar do curso abordar a questão conceitual da educação inclusiva, as condições de realização do curso interferem diretamente na qualidade de sua realização.

Ressalta-se a importância e urgência de políticas públicas que realmente se comprometam para a efetivação, oferecendo condições de realização da formação continuada de qualidade para os profissionais de educação, para que seja possível a reflexão da atuação pedagógica e oferta de modo gratuito de cursos que visam a formação crítica e reflexiva.

Os dados demonstraram que a visão inicial e final dos professores cursistas, sobre o conceito de educação inclusiva, alinha-se a sua compreensão como sendo sinônimo da educação especial. Tal compreensão agora, a olhos nus, pode representar algo simples, mas o conceito presente no seu discurso refletirá diretamente em sua prática. Então, é imprescindível essa questão ter espaços para discussão nos meios

escolares, com recurso de tempo, material e pessoal adequado, para que os professores compreendam a dimensão dessa questão.

É importante destacar que o conceito, construído para a questão da educação especial histórico, está impregnado como força de vontade nos meios educacionais, como se fosse um rizoma. Temos consciência de que para desconstruir algo em que se está disseminado com tamanha grandeza, não é um exercício fácil, mas que há caminhos lentos, provocando as reflexões necessárias para quem está presente nesse espaço. Esse movimento já é um ganho.

Aliás, é preciso deixar claro que, somente uma mudança conceitual, sem se alterar seus significados subjetivos, não ocorrerá mudanças, mas alterações superficiais na realidade. Dessa maneira, a perspectiva aqui assumida é da reflexão crítica e profunda, sobre a conceitualização e construção histórica da diferença, igualdade, deficiência, normalidade, anormalidade e direitos à escolarização. Assim, é preciso não apenas uma mudança conceitual, mas, ir além, alcançar mudanças na subjetividade e implicação na utilização de tais conceitos, sobre o que irão implicar na prática pedagógica na escola, conseguir compreender as nuances de suas entrelinhas.

É fato que o professor precisa estar em constante processo de formação, de atualização e de reflexão da sua prática pedagógica, pois o desenvolvimento de cada estudante requer essas condições desse profissional. Contudo, é preciso estudos com esses conceitos, que disseminem entre os profissionais da educação para que se possa compreender a dimensão dos diferentes contextos expressos nas políticas. Os discursos políticos da educação especial e inclusiva, são recheados de armadilhas e conceitualizações que refletem diretamente na prática do chão da escola. É preciso usar lentes diferentes que permitam tirar essas armadilhas e provocar reflexões críticas.

Dessa maneira, a discussão da conceitualização, da educação inclusiva e especial, é uma discussão que não se encerra com esse estudo. Aqui conseguimos identificar e sanar algumas questões que nos causava angústia e nos levavam a pesquisar. Contudo, ao decorrer de tudo o que foi vivido durante o processo de construção e elaboração dessa pesquisa, surgiram outras tantas dúvidas, e inquietações sobre essa temática, que não seria possível de serem respondidas e pesquisadas nesse momento. Por isso, essa pesquisa não tem uma conclusão definitiva, acreditamos que nós professores devemos estar sempre em processo de reflexão, por isso, não é possível chegar a uma conclusão e pensar em novas inquietações, que quem sabe serão sanadas em uma tese futura.

Referências

BOLLMANN, M^a da G, N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996 - Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 355-656, jul./dez. 2016.

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24/12/1996.

_____, Lei n.º. 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília.

_____, Educação para Todos: o compromisso de Dakar.- Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001, 70 p.

_____, Decreto Nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 28 de junho de 2019

_____, Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacional para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. MEC: 2001

_____, Política Nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. Brasília, DF:MEC/SEESP, 2008.

_____, Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 abril 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Trab. educ. saúde [online]. 2010, vol.8, n.2, pp.185-206. ISSN 1981-7746. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>.

CARVALHO, Alexandre Filordi. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: RESENDE, Haroldo de. Michel Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015, p. 25-47.

CASTAMAM, Ana Sara. Inclusão escolar na região Noroeste colonial do Rio Grande do Sul. Tese. (Doutorado em Educação). 130 p. 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS/PPGEDU, 2011.

DAMETTO, Jarbas. ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Desdobramento educacionais das teorizações sobre a anormalidade: perspectiva a partir de Michel Foucault. PERSPECTIVA, Erechim. v. 38, n.144, p. 63-73, dezembro/2014

DECHICHI, Claudia, FERREIRA, Juliene Madureira, SILVA, Lázara Cristina da. (organizadoras) Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado. Uberlândia: EDUFU, 2012.

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado-Rio de Janeiro: Graal, 2ª edição, 2006.

DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.). Avaliação no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 21-47.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: SKLIAR, C. LARROSA, Jorge. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença/ organizado por Jorge Larrosa e Carlos Skliar. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Págs.: 119-138

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

_____. Microfísica do poder. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997

_____. Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 20 ed. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Segurança, território, população. São Paulo : Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio— 24. Ed – São Paulo: Edições Loyola, 2014 a.

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 b.

_____. A arqueologia do Saber. ed.8º. Tradução Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FROHLICHA, Raquel. Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. Tese (Doutorado em Educação) 2018, 221f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS/PPGEDU, 2018

GUEDES, Betina S. Sobre surdos, bocas e mãos: saberes que constituem o currículo de Fonoaudiologia. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS/PPGEDU, 2010.

INGLES, Maria Amélia; ANTOSZCZYSZEN, Samuel; SEMKIV, Silvia Iris Afonso Lopes and OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2014, vol.20, n.3, pp.461-478. ISSN 1413-6538.

KLEIN, Rejane Ramos. A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica. 2010, 211 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Vale dos rios dos Sinos. São Leopoldo, RS. 2010

LIMA, Marisa Dias. POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DOS E PARA OS SURDOS. 2018, 416 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG. 2018

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini, HATTGE, Morgana Domência (orgs.) Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam. 2. Ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Págs. 107- 130.

LOPES, Maura Corcini, GUEDES, Betina Silva. O atendimento educacional especializado para pessoas surdas: criando sentidos e significados. In: SILVA, Lazara Cristina da Silva; MOURÃO, Marisa Pinheiro. Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos- Uberlândia: EDUFU, 2013. Págs. 105- 119.

MAINARDES, J.; BALL, S. (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, E. A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS/PPGEDU, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas De Governo À Política De Estado: Reflexões Sobre A Atual Agenda Educacional Brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, Valéria Manna. Ensino colaborativo e educação física: contribuições à inclusão escolar. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

PAGNI, Pedro Angelo; da Silva, Divino José; de Carvalho, Alexandre Filordi. Biopolítica, formas de controle sobre a vida e deficiência: olhares outros sobre a inclusão e a resistência na escola. *Childhood & Philosophy*. mai-ago 2016, Vol. 12 Issue 24, p205-210. doi: 10.12957/childphilo.2016.25334

PAGNI, Pedro Angelo. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. *Pro-Posições* [online]. 2015, v. 26, n. 1, p. 87-103

_____. A deficiência em sua radicalidade ontológica e suas implicações éticas para as políticas de inclusão escolar. *Revista Educação e Filosofia* v.31 n.63 set./dez. - 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36723/22724>. Acesso em: 27 de abril de 2019.

_____. Ética da amizade e deficiência: outras formas de convívio com o devir deficiente na escola. *Childhood and Philosophy*, Rio de Janeiro, NEFI/UERJ, v. 12, n. 24, mai./ago. 2016, p. 307-326. doi: 10.12957/childphilo.2016.23016

PEREIRA, Mônica de Fatima Silva Cavalcante. O professor inclusivo: uma invenção contemporânea. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: SKLIAR, C. LARROSA, Jorge. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença/ organizado por Jorge Larrosa e Carlos Skliar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Págs.: 79-89.

RECH, Tatiana Luiza. A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. 2010. 183f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Vale dos rios dos Sinos. São Leopoldo, RS. 2010

ROOS, Ana Paula. Sobre a (in)governabilidade da diferença. In: LOPES, Maura Corcini, HATTGE, Morgana Domência (orgs.) *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. 2. Ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Pág. 13- 31.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: 56

SOUZA, Vanilda Aparecida de. O plano de ações articuladas (PAR) : da autonomia ao controle no âmbito das políticas de educação especial. 2014. 171 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SCHUCK, Maricela. A educação dos surdos no RS: currículos de formação de professores de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação) 154 f. 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS/PPGEDU, 2011.

SILVA, Lazara Cristina da Silva; LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de, SOUZA, Vilma Aparecida de. Políticas públicas para a educação de pessoas surdas no Brasil. In: SILVA, Lazara Cristina da Silva; MOURÃO, Marisa Pinheiro. Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos- Uberlândia: EDUFU, 2013. Págs. 63-84.

SILVA, Lázara Cristina da. Políticas Públicas e formação de professores: Vozes e Vieses da Educação Inclusiva. 2009. 344f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

_____. O Atendimento Educacional Especializado e a escolarização das pessoas surdas. In: SILVA, Lazara Cristina da Silva; MOURÃO, Marisa Pinheiro. Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos- Uberlândia: EDUFU, 2013. Págs. 89- 103.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. Educação & Realidade, Porto Alegre: v. 24, n. 2, p. 15-32, 1999.

_____. Pedagogia (improvável) da diferença – se o outro não estivesse aí? São Paulo: DP&A, 2003.

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.) Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo, Summus, 2006. Págs. 15 – 35.

SKLIAR, C. LARROSA, Jorge. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença/ organizado por Jorge Larrosa e Carlos Skliar. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TÈLLEZ, Magaldy. A paradoxal comunidade por -vir. In: SKLIAR, C. LARROSA, Jorge. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença/ organizado por Jorge Larrosa e Carlos Skliar. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Págs.: 45-78

VAZ, Kamille. O professor da educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: o direcionamento de sua formação para um “novo” perfil de professor. 2015, p. 36-49. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação, trabalho docente e justiça social: desafios para uma inclusão democrática. Belo Horizonte, Editora Unika, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

UNESCO, Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Brasília: 2016. p. 56