

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ANGELA VASCONCELOS FRÓES

AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
UMA ANÁLISE DE DISCURSO

Juiz de Fora
2007

MARIA ANGELA VASCONCELOS FRÓES

**AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
UMA ANÁLISE DE DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação
da Universidade Federal de Juiz de Fora,
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Luciana Pacheco Marques

Juiz de Fora
2007

Esse estudo tem para mim um sentido de realização – para ele convergiram todas as aspirações da minha vida acadêmica e profissional. Esse empenho de uma vida de estudo e aprendizado eu dedico àquele que é meu maior incentivador – Carlos Alberto Marques (*Beto*), professor e amigo, com a minha gratidão pelo incentivo, pela credibilidade em meu trabalho, por me mostrar que sempre posso fazer melhor.

AGRADECIMENTOS

À minha avó Maria Júlia – pelo exemplo de coragem, determinação, fé e alegria de viver.

Aos meus pais Gildo e “Carmita” – pelas oportunidades que me proporcionaram de estudar e por me colocarem cada dia frente a novos desafios.

À Luciana Pacheco Marques – minha orientadora, que com seu olhar firme, sorriso meigo e clareza de idéias, todo o tempo acreditou e me fez acreditar que seria possível.

Às professoras Dulce Barros de Almeida e Sônia Maria Clareto pela disponibilidade e pelas sugestões que tanto contribuíram para o melhor desenvolvimento deste estudo.

À professora Sandrelena da Silva Monteiro pelas sugestões.

Aos professores e funcionários do PPGE, particularmente à professora Diva Chaves Sarmiento pelo atendimento às minhas necessidades especiais e ao funcionário Getúlio Coelho Medeiros pela gentileza e atenção às nossas solicitações.

A Marcela Lazzarini de Lade pela colaboração na escrita da prova de seleção.

À professora Déa Lúcia Pernambuco e ao funcionário Marcos de Paiva Nunes pelo empenho em promover melhores condições de acessibilidade.

Aos companheiros dos grupos de estudo e aos bolsistas do NESP – sempre solícitos.

Ao Departamento de Promoção da Pessoa Portadora de Deficiência e ao Professor Paulo Roberto Curvelo Lopes enquanto Gerente de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora, pela oportunidade do crescimento profissional.

Às professoras Rosa Carvalho e Cláudia Marmora e aos acadêmicos do Curso de Fisioterapia, em especial Marcelo Moraes Tavares e Thaís Sarkis pelo empenho em me proporcionar melhores condições para o desempenho de minhas atividades.

A todos os meus amigos e familiares, pelo estímulo, pela confiança.

Ao “seu” Valmir, pelos estimulantes cafezinhos.

Ao meu cunhado Luiz, pelas idas e vindas à Universidade.

A Nice – minha fiel escudeira, pelo compromisso da assiduidade e pontualidade.

A algumas pessoas eu devo um agradecimento especial, sobretudo pelo companheirismo, pela solidariedade, pela cumplicidade:

A minha irmã Cida – pelo empenho nas digitações.

Aos companheiros de estudo e trabalho do Grupo de Estudos e Produção Científica *SINGULAR: porque é plural*: Marcello Carvalho – pela troca de idéias, pela riqueza das discussões e pela ajuda na digitação; Paula Mello – pelo estudo e discussão dos textos e pela digitação; Carla Machado – pela revisão do texto.

À amiga Maria de Lourdes Rocha (Lurdinha) – pelas sugestões e pela digitação.

Ao meu sempre-namorado – Fernando Littieri, por estar sempre presente e pelo carinho e firmeza de suas palavras: *“você vai fazer, sabe por que? Porque é isso que você sempre quis e eu não vou deixar você desistir!”*

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi desenvolver uma análise de produções acadêmicas na área da Educação Especial, considerando o discurso sobre a deficiência, a relação entre a Educação Especial e a Educação Regular e sobre educação inclusiva. Com base nos estudos de Pessotti (1984), Fonseca (1995), C. Marques (1994, 2001), pude identificar três diferentes formações ideológicas que permitem conhecer os lugares ocupados pelos discursos sobre as pessoas com deficiência, sendo elas a *exclusão*, a *integração* e a *inclusão*. Como recurso metodológico utilizei a análise de discurso na perspectiva francesa. Compõem o *corpus* discursivo desta pesquisa dez dissertações que tratam das questões relacionadas à Educação Especial, produzidas no ano de 2001, nos diversos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial das Universidades Federais brasileiras, relacionadas no Banco de Teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A concepção de deficiência entre as autoras é a predeterminista, uma vez que se posicionam num discurso clínico, com algumas apresentando um deslocamento para uma posição interacionista. A educação das pessoas com deficiência é tratada pelas autoras de forma dicotomizada em Educação Especial e Educação Regular, muito embora esteja em suas falas que a primeira é parte integrante da segunda. As autoras abordam as questões referentes à inclusão sob o ponto de vista da quebra dos paradigmas da exclusão e da integração, considerando que a inclusão deve se estender a todos os setores sociais constituindo-se direito de todas as pessoas. Embora essas idéias se façam presentes nos discursos das autoras, contraditoriamente no que se refere à inclusão escolar de pessoas com deficiência, algumas defendem o isolamento de indivíduos com deficiência ou propõem que antes de inserir crianças com deficiência no ensino regular as mesmas sejam avaliadas pelo grau de comprometimento que apresentam, estabelecendo-se assim aquelas que podem e as que não podem frequentar a escola regular. As análises das questões propostas mostram que as autoras se posicionam no paradigma da integração, sendo que o que fica mais explicitado são seus gestos de dar visibilidade às questões relacionadas à deficiência, porém algumas vezes ainda situadas numa posição excludente e outras vezes apontando para um discurso inclusivista para o qual ainda não se deslocaram, por fazerem parte dessa mesma sociedade que ainda não tem o paradigma da inclusão como base de todas as suas práticas sociais e educacionais.

Palavras-chave: Educação Especial – Pesquisa - Deficiência

ABSTRACT

This research focuses on conducting an analysis of academic productions in the area of Special Education, considering the discourse on disability, the relation between Special Education and Regular Education and inclusive education. Based on studies by Pessotti (1984), Fonseca (1995), C. Marques (1994, 2001), I was able to identify three different ideological formations, namely *exclusion*, *integration* and *inclusion*, which allow us to discover the positions taken by such discourses regarding people with disabilities. As a methodological resource, I used the discourse analysis under the French perspective. Ten dissertations make up the *corpus discursivo* of this research which approaches issues related to Special Education, produced in 2001, in the different Post-Graduate Programs in Education and Special Education in Brazilian Federal Universities, listed in the *Banco de Teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Theses Base List of the Foundation for Coordination of Higher Education Personnel Improvement). The concept of disability between authors is predetermined, since they adopt a clinical discourse, with some authors showing a shift towards an interactionistic approach. Education for people with disabilities is treated by the authors in a dichotomized manner in Special Education and Regular Education, although in their approach they claim that the former is part of the latter. The authors approach inclusion-related issues from the point of view of a break with exclusion and integration paradigms, considering that inclusion must extend to all social areas as everyone's entitled right. Although these ideas are present in the authors' discourses, contradictorily as to the school inclusion of the disabled, some of them defend isolation of the individuals with disabilities, or propose that, before inserting children with disabilities into a regular school teaching, they should be assessed by the degree of compromise they have, thereby deciding on those who can and those who cannot attend regular school. When analyzing the proposed issues we can see that the authors defend the integration paradigm, where their signs of giving visibility to those issues related to disability are most explicit. However, they sometimes still take an exclusivistic position and at other times point to an inclusivistic discourse towards which they still have not moved because they are part of the same society that does not consider the inclusion paradigm as the basis for all its social and educational practices.

Key-words: Special Education – Research – Disability

SUMÁRIO

1 O CONTEXTO DO ESTUDO	10
2 A PERSPECTIVA METODOLÓGICA	17
2.1 <i>Corpus</i> discursivo	22
3 A DEFICIÊNCIA: CONSTRUÇÃO BIOLÓGICA E/OU SOCIAL?	27
4 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: EDUCAÇÃO ESPECIAL OU EDUCAÇÃO REGULAR?	42
5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU PARA TODOS?	69
6 AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
7 REFERÊNCIAS	88
8 ANEXO	94

1 O CONTEXTO DO ESTUDO

Deslocar o sentido do lugar estático da exclusão da diferença para o do dinamismo da multiplicidade de formas de existência é um desafio que exige reflexão e ação, compreensão e atitude.
(C. MARQUES, 2001, p. 14)

As experiências de ter trabalhado como professora de Ciências e Biologia nos ensinos fundamental e médio, também como diretora de escola de ensino fundamental da rede municipal de Juiz de Fora/MG e atualmente na elaboração de projetos e execução de campanhas políticas, sociais e educativas junto ao Departamento de Promoção da Pessoa Portadora de Deficiência (DEPD) da Prefeitura de Juiz de Fora e ao Núcleo de Educação Especial (NESP) da Universidade Federal de Juiz de Fora, somadas à minha vivência como portadora de deficiência física, militante dos movimentos pela inclusão social, têm me permitido acompanhar as discussões tão presentes hoje, nos diversos campos sociais, sobre a educação de grupos minoritários historicamente excluídos de nossa sociedade por suas diferenças e especificidades, principalmente daqueles chamados deficientes¹.

A chegada do novo milênio trouxe grandes expectativas e novas perspectivas para a humanidade tendo como marco a ruptura do princípio do universal e o reconhecimento da diversidade como condição inerente ao ser humano trazendo novas concepções que resgatam o respeito e valorizam as diferenças. Sem dúvida que a Educação também se impregna desses novos auspícios.

Logo, a partir desse enfoque busquei analisar como têm sido abordados, nas dissertações produzidas no ano de 2001, nos diversos Programas de Pós-Graduação em

¹ As pessoas que apresentam algum tipo de deficiência estão classificadas em deficientes físicos, mentais e sensoriais e também deficientes múltiplos, segundo as características específicas que apresentem. São considerados deficientes físicos aqueles indivíduos que apresentam comprometimento do aparelho locomotor ou da fala. As pessoas que apresentam comprometimento mental são as deficientes mentais e as que apresentam comprometimento sensorial, ou seja, dos sentidos da visão ou da audição, são deficientes visuais e auditivos, respectivamente. Indivíduos que apresentam, dois ou mais desses comprometimentos, são chamados deficientes múltiplos (BRASIL, 1994).

Educação e Educação Especial das Universidades Federais brasileiras, os discursos sobre a deficiência, a relação entre a Educação Especial e a Educação Regular e sobre educação inclusiva.

Assim, como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora desenvolvi este estudo sobre a análise de produções acadêmicas, consciente de que nos dias de hoje, esta se constitui uma forte linha de pesquisa cuja importância se revela nas palavras de Nunes, Ferreira e Mendes (2005, n. p.): “Análises e revisões críticas periódicas sobre a produção científica nas diversas áreas são altamente recomendadas para identificar as tendências e as lacunas no conhecimento produzido”.

Procurei inicialmente conhecer estudos desenvolvidos por outros pesquisadores sobre a produção discente dos Programas de Pós-Graduação na área de Educação sobre a temática da Educação Especial. Pude constatar que o desenvolvimento de programas de pós-graduação no Brasil é recente, tendo iniciado, de acordo com Nunes, Ferreira e Mendes (1998), a partir dos anos 1960 com vistas à formação de pesquisadores e docentes para o ensino superior.

Fazendo uma revisão bibliográfica sobre a questão encontrei os estudos de Dias e Goyos (1987 e 1988); Ferreira (1991); L. Marques e Oliveira (2003); Bueno (2004); Nunes, Ferreira e Mendes (2005), L. Marques (2006).

O estudo da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar no período de 1981 a 1987, realizado por Dias e Goyos (1987 e 1988), consistiu na análise dos resumos das 38 dissertações mostrando uma predominância das questões de ensino-aprendizagem no âmbito das salas de aula e residências.

Ferreira (1991), examinando os catálogos da ANPEd que continham os resumos das dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil no período de 1981 a 1988, encontrou quase 1900 trabalhos, 99 vinculados à Educação Especial, com ênfase nos procedimentos de instrução e condições de funcionamento das classes especiais no atendimento à deficiência mental.

L. Marques e Oliveira (2003) realizaram uma pesquisa não com objetivo avaliativo, mas procurando desvelar os múltiplos sentidos que estavam sendo veiculados através de livros; artigos de revistas; matérias de jornais; dissertações de mestrado e teses de doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no

período de 2000 a 2002, sobre o processo de inclusão, no que se refere ao atendimento dado às pessoas com deficiência. Nas palavras das autoras (2003, p. 32),

Concluimos que a apreensão dos sentidos dados na Atualidade ao processo de inclusão vivido pelos sujeitos com deficiência evidencia a coexistência de duas formações discursivas no tratamento da diferença imposta pela deficiência. A que considera o deficiente como “diferente”, tendo como referencial um determinado padrão social, constitui um movimento da formação ideológica da exclusão em direção a uma formação ideológica inclusiva. E outra, que implica no deslocamento desse sentido para uma perspectiva ideológica inclusiva, numa sociedade sem referenciais determinados, onde os sujeitos são considerados na sua “diversidade”.

Bueno (2004) analisou as produções que compõem o CD-ROM ANPEd 99, constituído por 3.498 trabalhos. Deu ênfase à temática “alunos especiais” em que se definiu uma tendência hegemônica dos estudos de Educação Especial focados no alunado de forma a estabelecer uma relação entre as condições da população deficiente, a organização da escola para atender as suas especificidades, ressaltando a importância da formação especializada do professor e sua atuação junto a esses alunos. Identificou também quatro temáticas na modalidade “educação especial” referente ao campo temático “alunos”: condições do alunado, organização do trabalho escolar, formação docente e prática docente. Constatou ainda a ausência de estudos sobre Educação Especial em Universidades com expressiva produção no campo temático “alunos”, como a UFMG, a PUC-Rio e UFES, e o fato de 17 universidades não terem produzido, naquele período, nenhum trabalho sobre a Educação Especial.

Também encontrei uma análise da produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia, desenvolvidas no período de 1970 e 2000, realizada por Nunes, Ferreira e Mendes (2005), num total de 555 trabalhos com predomínio das dissertações de mestrado defendidas na área de Educação com foco no indivíduo com necessidades educativas especiais. Foram considerados como critérios para a análise das mesmas o local de realização, tema, população-alvo, metodologia, consistência da revisão bibliográfica e concepção de deficiência dos autores. Ao final dos estudos concluíram que há uma evolução em relação à Educação Especial, no que se refere às possibilidades de aquisição de habilidades, conceitos e atitudes dos

portadores de deficiência dispensando-se particular atenção às condições de ensino/aprendizagem. Segundo Nunes, Ferreira e Mendes (2005, n. p.):

as teses e dissertações revelam a desinformação e o preconceito dos diversos grupos sociais quanto ao potencial desta população, sua exclusão social, a precariedade do atendimento educacional e da formação dos recursos humanos na área, assim como o pequeno compromisso do Estado com a provisão de educação de qualidade que viabilize sua inserção social.

L. Marques (2006) apresentou os resultados parciais de uma pesquisa que vem desenvolvendo cujo objetivo é examinar a articulação lógica entre o problema e a proposição teórico-metodológica das produções na área da Educação Especial, focando os seus pressupostos epistemológicos. Tal projeto está fundamentado nos pressupostos de Sanchez Gamboa (1987, 1998), que apresenta as tendências empírico-analítica, fenomenológica-hermenêutica e crítico-dialética, tendo sido acrescentado o paradigma da complexidade. O procedimento é o de interpretar todas as dissertações/teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial do Brasil, que versam sobre Educação Especial, produzidas nos anos de 2001, 2002 e 2003. Encontrou, na análise feita do ano de 2001, as tendências empírica e fenomenológica. Os equívocos foram: não inserção da pesquisa entre as produções na área e na educação em geral; ausência de criticidade; não posicionamento numa determinada concepção de educação; falta de coerência nos pressupostos teórico-metodológicos; e não descrição dos procedimentos éticos. Conclui, então, pela necessidade da melhoria das dissertações/teses da área para que se possa avançar na produção de conhecimento na área da Educação Especial.

A ciência desses estudos ratificou a necessidade de um aprofundamento sobre o conhecimento que se tem produzido na área da Educação Especial e para desenvolver meus estudos tomei por base as formações ideológicas da exclusão, integração e inclusão sob os pontos de vista histórico, político e social, o que permite identificar os espaços ocupados pelas pessoas com deficiência e os papéis por elas exercidos dentro de um processo global e dinâmico de acesso aos bens sociais.

A formação ideológica da exclusão fundamenta-se nos padrões de normalidade, e, segundo C. Marques (2001, p. 75), relaciona-se à formação discursiva da segregação, “significa o diferente como desvio da norma”. Embora esta seja uma forte característica da Modernidade se faz presente nos dias atuais manifestando-se pelas

diferentes formas de tratamento às quais foram e são submetidas as pessoas portadoras de deficiência, tais como, julgamentos morais, perseguições, encarceramentos, meios claramente demonstrativos de valores de ordem moral e de controle social (C. MARQUES, 1994, p.37).

A ideologia da integração é explicitada na formação discursiva da visibilidade e traz uma nova perspectiva, segundo C. Marques (2001, p. 75), “alicerçada nos movimentos sociais voltados para o reconhecimento da diferença como possível”. Assim, ainda de acordo com C. Marques (1999, p. 76),

Esta formação discursiva tem como base a formação ideológica cujos pilares estão alicerçados na organização e na ascensão dos movimentos sociais. O que esses movimentos fazem é procurar ocupar os espaços deixados pela ideologia dominante, o que ocorre tanto em relação ao espaço físico quanto ao espaço discursivo.

Por fim, a terceira formação ideológica – a da inclusão – vem marcada pelos avanços científicos e tecnológicos, tendo a acessibilidade como formação discursiva. Propõe um deslocamento no sentido de promover a acessibilidade de todas as pessoas a todos os espaços físicos e sociais através da ruptura das barreiras tanto de ordem física quanto atitudinais.

Segundo C. Marques (2001, p. 154-155), esse novo paradigma da inclusão

consiste, basicamente, no primado da diversidade humana, a partir do qual os direitos e as oportunidades são iguais para todos, ou seja, o espaço e o tempo vividos são os mesmos para todas as pessoas. Quebra-se, assim, com o princípio da duplicidade de estruturas: uma principal – a dos ditos normais - e uma outra paralela – a dos considerados anormais.

Ainda, de acordo com C. Marques (2001), juntamente com essa mudança na concepção de espaço emerge uma nova concepção de tempo em que este não mais é concebido de forma linear dando lugar à simultaneidade dos fatos. Nas suas palavras:

A metáfora mais adequada para se entender o tempo nos dias de hoje talvez seja a de um leque, cujas varetas representam, cada uma, a ocorrência de um evento, enquanto o seu conjunto representa a simultaneidade de todos os eventos. A expansão do tempo se dá, pois, não só no sentido adiante, mas principalmente no sentido da lateralidade, ou seja, o da concomitância dos acontecimentos (p. 42).

Tendo por base essas reflexões, para desenvolver as análises das dissertações optei pela Análise de Discurso, na sua vertente francesa, como alternativa metodológica, por entender ser a melhor possibilidade para revelar os múltiplos sentidos dos discursos por elas produzidos. Compreender um movimento de sentidos, segundo C. Marques (2001, p. 75), permite “compreender o deslocamento do sujeito de uma formação discursiva para outra, base para as mudanças de concepção e de atitude das pessoas perante a vida”.

A importância deste estudo se dá pelo aprimoramento da produção científica na área e para que o impacto social da mesma seja cada vez mais relevante, buscando-se melhorar a qualidade educacional de todas as pessoas.

Para tal, neste primeiro momento situei o meu contexto, o objeto de estudo, justificando sua realização, a revisão de literatura realizada e a opção metodológica.

Num segundo momento apresentei as principais questões em relação à Análise de Discurso francesa e o *corpus* discursivo.

A seguir, no terceiro capítulo historicizei sobre as concepções preformista, predeterminista, envolvimentoalista e interacionaista, situando o discurso sobre a deficiência encontrado nas dissertações analisadas.

No quarto capítulo versei sobre como as autoras se posicionam sobre a educação das pessoas com deficiência na relação entre a Educação Especial e a Educação Regular.

A questão da educação inclusiva, se as autoras propõem a educação para todos ou para alguns é explicitada no quinto capítulo.

Finalmente fiz algumas considerações sobre a produção acadêmica analisada em relação aos paradigmas da exclusão, integração e inclusão.

2 A PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Quem decidir-se a trilhar os caminhos do discurso, deve saber de antemão que não vai encontrar um caminho fácil pela frente. Não será nunca uma trilha plana, reta e onde se vislumbra um fim previsível e transparente; ao contrário, os caminhos serão tortuosos e deslizantes, quase, diríamos, uma jornada "sem início nem fim" (parafraseando Althusser). Mesmo assim (ou por isso mesmo), vale a pena enveredar pelos "múltiplos territórios do discurso".
(FERREIRA, 2007, n. p.)

No Brasil, a produção de pesquisa em Educação Especial é bastante recente, tendo despontado a partir da década de 1980, estando restrita até então a alguns poucos programas de Educação e Educação Especial, vindo a desenvolver-se nas últimas décadas dentro de uma temática que reflete atuais discussões, segundo Laplane, Lacerda e Kassar (2007, n. p.),

seja pela escolha de diferentes temáticas (Relações de Ensino; Gênero; Identidade; Relações com o Conhecimento; Formação de Professores; Política Educacional; Cultura e Arte), seja pela diversificação de enfoques teórico-metodológicos (Psicologia Social; Teoria da Aprendizagem Mediada; História Oral; Análise de Discurso; História e Sociologia).

Tendo como proposta para este estudo fazer uma análise das produções acadêmicas em relação ao discurso sobre a deficiência, a relação entre a Educação Especial e a Educação Regular e sobre educação inclusiva, compõem o *corpus* discursivo desta pesquisa dez dissertações que tratam das questões relacionadas à Educação Especial, produzidas no ano de 2001, nos diversos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial das Universidades Federais brasileiras,

disponíveis no Banco de Teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os critérios utilizados para escolha do *corpus* foram serem produções acadêmicas em nível de dissertação, de programas de Educação e Educação Especial de Universidades Federais, elaborados no ano de 2001 por ser o primeiro ano deste novo século e ainda por estarem todas estas dissertações produzidas neste ano disponíveis na íntegra no Núcleo de Educação Especial da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, do qual faço parte como pesquisadora, em função de constituir material da pesquisa *A Educação Especial no Brasil: aspectos epistemológicos*, coordenada pela professora Luciana Pacheco Marques, minha orientadora. Sendo assim, pude também contribuir com minha dissertação para o desenvolvimento desta pesquisa, pois importantes resultados encontrados foram aprofundados no presente estudo.

Minha opção foi por uma alternativa metodológica que me permitisse compreender os efeitos de sentido que o discurso produz no contexto ideológico que o mantém: a Análise de Discurso (AD).

A AD desenvolveu-se na França no final dos anos 1960, tendo Michel Pêcheux como seu principal articulador, como uma proposta de ruptura com as questões políticas e epistemológicas da época, quando o estruturalismo na Europa, particularmente na França se colocava como um padrão de organização do meio intelectual. Ela propõe uma articulação com outras áreas das ciências humanas como a Lingüística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise (ORLANDI, 1993, 1996, 2002).

No entanto, essa herança que a AD recebe não se submete com excessivo rigor ao modelo original. Antes, segundo Orlandi (2002, p. 20),

Interroga a Lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

A autora (*idem*) explica que na confluência dessas áreas do conhecimento, a AD extrapola limites e constitui “novo objeto que vai afetar essa fórmula de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso”.

O enfoque da Análise de Discurso em que se desenvolve este estudo se dá em sua vertente francesa, dentro de uma perspectiva não mais normatizadora, como em sua origem, quando se tratava de um discurso político de distinção entre o politicamente correto e o politicamente incorreto, mas de forma a superar esta postura, justificada na época pelo contexto histórico, ideológico e cultural da década de 1970 na França. Segundo C. Marques (2001), esta é uma época de grande efervescência político-ideológica, podendo, ser chamada de “Análise do Discurso Político”.

Pela AD é possível compreender os efeitos de sentido que as mudanças produzem dentro do contexto histórico, sociocultural e ideológico em que ocorrem. De acordo com Orlandi (2002, p. 70), "o objetivo da AD é compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele concebido enquanto objeto lingüístico-histórico".

Para uma melhor noção do que seja o discurso faço uso das palavras de Ferreira (2007, n. p.):

discurso foi para Pêcheux e continua sendo para nós, analistas de discurso dessa vertente teórica, o objeto de uma busca infinita que nos instiga a prosseguir a pesquisa nesse complexo e infindável campo de estudos [...]. O discurso é tanto um lugar privilegiado de observação das relações entre língua e ideologia, como é também um lugar de mediação, de imbricação dentro do dispositivo teórico-analítico, permitindo que se visualizem em seu funcionamento os mecanismos de produção de sentidos desse material simbólico. [...]. O discurso vai trazer indícios de ruptura que o trabalho do analista procura desvendar, compreender, interpretar, através de gestos de interpretação que tentam flagrar o exato momento em que o sentido faz sentido.

De acordo com Orlandi (2002), o discurso constitui-se em “Movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetões, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem” (p. 10).

O discurso constitui, portanto, uma prática social de produção de sentidos tendo como substrato o contexto histórico e social, suas condições de produção. Reflete a visão de mundo daquele que o produz segundo o contexto em que se insere. Estabelece-

se, desta forma, uma intrínseca relação entre ideologia e discurso, interpretando-se os sentidos que a língua produz pelos e para os sujeitos.

De acordo com Pêcheux, citado por Orlandi (2002, p. 17), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Logo ao proceder ao estudo das dissertações o que pretendo é compreender como os discursos das autoras significam, como produzem sentidos considerando-as sujeitos membros de uma sociedade, levando em conta que o discurso tanto pode dar continuidade quanto pode promover a transformação do homem e de sua realidade.

Essa compreensão é possível segundo as posições ideológicas, uma vez que o sentido das palavras dependem da posição daqueles que as empregam. De acordo com Orlandi (2002, p. 43), “Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”.

A partir das formações ideológicas é que se torna possível identificar o que pode e deve ser dito, o que Orlandi (2002) explica como noção de formação discursiva, colocando que, embora polêmica, essa noção “é básica na Análise de Discurso, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso” (p. 43).

Contribui para o exercício desta discussão considerar o fato de que os espaços discursivos são divididos por diferentes formações discursivas em permanentes entrelaçamentos de sentidos advindos de formações ideológicas diversas.

Nesta perspectiva, cabe enfatizar o que Orlandi (2002) coloca sobre

o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavra (p.59).

Essa dialética entre o dito e o não-dito, segundo C. Marques (2001, p. 25), “implica necessariamente na apresentação explícita de um dizer – o dito – e no apagamento de outros dizeres – o não-dito. Todavia, esse apagamento não representa a

não construção de sentido; muito pelo contrário, ele também faz parte dessa construção”. Assim é que o silêncio constitui uma das formas do dizer.

Pela análise de discurso é possível identificar que os diferentes lugares, originam diferentes interpretações que por sua vez são concebidas das diferentes ideologias e produzem os sentidos que constituem os sujeitos num processo que é a um só tempo contínuo e inacabado. Desta forma se constrói o que Orlandi (1996, 2002) chama de dispositivo de interpretação. Segundo a mesma, “a interpretação faz parte do objeto da análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise” (ORLANDI, 2002, p. 60). Complementando essas considerações a autora (idem) afirma que “não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação” (p. 60).

Para proceder à interpretação, construí um dispositivo de análise, o que me permitiu compreender o discurso das autoras, considerando a minha posição ideológica. Nas palavras de Orlandi (2002, p. 60):

O analista deve poder explicitar os processos de identificação pela sua análise: falamos a mesma língua mas falamos diferente. Se assim é, o dispositivo que ele constrói deve ser capaz de mostrar isso, de lidar com isso. Esse dispositivo deve poder levar em conta ideologia e inconsciente assim considerados.

Inicialmente procedi a uma análise de cada uma das dez dissertações para depois poder relacioná-las em torno das questões que foram sendo explicitadas durante o processo de análise: discurso sobre a deficiência, relação entre a Educação Especial e a Educação Regular e educação inclusiva. Trago, a seguir, no item *corpus* discursivo uma síntese das dissertações e nos próximos capítulos as análises relacionadas a cada uma das temáticas.

2.1 *Corpus* discursivo

As dez dissertações analisadas (lista em anexo) foram todas produzidas, como já explicitado, no ano de 2001. Foram defendidas em cinco Universidades Federais brasileiras, sendo cinco do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, duas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e cada uma das demais no Programa de Pós-graduação em Educação das seguintes Universidades: Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Espírito Santo. Envolvem todas as áreas da deficiência: sensorial (auditiva e visual), deficiência física, deficiência mental e deficiência múltipla; foram desenvolvidas em escolas públicas regulares e especiais; e tratam de diferentes temáticas como encaminhamento para a escola especial, inclusão, formação de professores, imaginário social, habilidades sociais, ensino.

Entre as Universidades mencionadas, vale destacar que o maior índice das produções estudadas é procedente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o que se justifica historicamente pelo fato desta Universidade ter o primeiro e único Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Brasil (PPGEs/UFSCar). A Universidade Federal de Santa Maria é outra instituição que se destaca por apresentar em seu programa de Pós-Graduação em Educação, uma linha de pesquisa específica em Educação Especial.

Maria Aparecida Fonseca do AMARAL, em sua dissertação intitulada *Estudo sobre os encaminhamentos de crianças a escola especial: uma negociação social* defendida na Universidade Federal do Espírito Santo, mostra a negociação social presente nos encaminhamentos de crianças na faixa etária pré-escolar e escolar de uma escola especial da rede pública. O enfoque fundamental deste estudo é clarificar os acordos dessa negociação investigando as razões que coordenam o ato de encaminhar e que tentam, assim, solucionar o conflito posto na escolarização das crianças encaminhadas. A pesquisa delineou-se por duas vias: a de crianças com história de fracasso escolar, vindas da escola regular, e a de crianças pequenas mais comprometidas, que nunca haviam freqüentado instituições escolares. As duas vias mostraram ser o ato de encaminhar à escola especial uma ação estrategicamente

coordenada, resultado de uma negociação fundada em uma racionalidade cognitivo-instrumental, técnica, que surge e persiste na definição de objetivos e processos escolares.

Vera Lucia Messias Fialho CAPELLINI na dissertação *A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico* da Universidade Federal de São Carlos apresenta como proposta em seu estudo a avaliação do desempenho acadêmico de 89 alunos de escolas públicas de 1ª à 4ª série com necessidades educacionais especiais, das diversas categorias de deficiência (mental, auditiva, física, visual e múltipla), inseridos em classes comuns de escolas regulares. A autora coletou e analisou medidas de rendimento durante 3 semestres por meio de pré e pós-teste do Instituto de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização – IAR (Habilidades da Educação Infantil) e do Teste de Desempenho Escolar – TDE (leitura, escrita e aritmética). Utilizou, também, questionário sobre desempenho escolar que foi respondido pelas professoras e boletim acadêmico. Segundo os resultados da pesquisa, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na classe comum é uma opção viável, para a maioria dos alunos, não para todos, e que os resultados em termos de rendimento escolar, ainda são insatisfatórios.

Rosa Maria CARVALHO, em sua pesquisa *A inserção de crianças com paralisia cerebral no ensino regular: um estudo realizado em Juiz de Fora/MG*, defendida na Universidade Federal de Juiz de Fora, propõe analisar o processo de inserção escolar de duas crianças portadoras de paralisia cerebral em turmas regulares de primeira e segunda séries do ensino fundamental de uma escola regular pública do município no que se refere ao convívio social, à motricidade e à aprendizagem dos conteúdos escolares. A autora evidencia como fatores positivos de suas observações a oportunidade de ampliação do convívio social, proveniente do processo de inserção escolar, e as conseqüentes mudanças do comportamento motor. Quanto à prática pedagógica, a autora conclui que os resultados foram menos expressivos e mostra a necessidade de uma melhor estruturação para uma participação efetiva das crianças com paralisia cerebral nas atividades escolares.

Para realização de seu trabalho *Efeitos da capacitação de professores para programar ensino sobre seus comportamentos ao ensinar arte para pessoas portadoras*

de necessidades educacionais especiais, Maria de Lourdes FRISANCO, da Universidade Federal de São Carlos, considera duas questões: (a) o ensino de Arte na educação de pessoas com necessidades especiais, de modo geral, não tem objetivos específicos desta área, limitando-se ao desenvolvimento de habilidades motoras, às comemorações cívicas, a facilitar a aprendizagem de outros assuntos e a proporcionar lazer e relaxamento aos aprendizes, ficando estes indivíduos privados das possibilidades de desenvolvimento oferecidas por esta importante área do conhecimento humano; (b) os professores que trabalham na Educação Especial não têm, com raras exceções, uma formação voltada ao atendimento das necessidades inerentes ao ensino de Arte como área do conhecimento; desconhecem recursos e não apresentam aptidões para realizar um trabalho compatível com o conhecimento e com a tecnologia disponível para tanto. Tendo em vista esses fatores, Frisanco (2001) se propõe a analisar “o grau de impacto que a aprendizagem de comportamentos iniciais de programar ensino a professores que atendem indivíduos com necessidades especiais no ensino fundamental produz sobre comportamentos desse professor ao ministrar o ensino de Arte” (p.30). Para tanto realizou um estudo com dois professores, um atuando em sala recurso e outro de escola especial, tendo como foco a escolha feita por esses profissionais quanto à modalidade artística; o tipo de atividade para ensino de Arte; o encaminhamento dado ao produto do trabalho dos alunos etc. A autora concluiu que aprender comportamentos de programar ensino pode trazer mudanças positivas para o ensino de Arte, em diferentes graus, considerando-se os diferentes indivíduos e formas de ensinar, o que guarda estreita relação com a capacitação e formação profissional específica, condições de trabalho e ainda a concepção dos sujeitos sobre sua função profissional e sobre o potencial dos seus alunos.

Ladimari Toledo GAMA desenvolveu seus estudos *Imaginários dos jovens com Síndrome de Down* pela Universidade Federal de Santa Maria, com o intento de conhecer os imaginários dos jovens com Síndrome de Down em relação à escola, ao trabalho, à família, ao namoro, aos amigos, à sua vida social, ao fato de serem jovens. Como alternativa metodológica a pesquisadora organizou passeios, entrevistas, conversas informais. Constituíram sujeitos dessa investigação sete jovens, com a participação de suas respectivas famílias e de cinco de suas professoras o que contribuiu para o entendimento das imagens instituídas e instituintes em relação a esses indivíduos.

Os jovens com Síndrome de Down desta investigação construíram e constroem suas significações imaginárias sobre escola, trabalho, família, namoro, passeios, amigos, juventude, instituindo imagens, nas quais a juventude representa o período da vida em que podem realizar seus desejos e fazer o que todos os jovens fazem.

A pesquisa *Avaliação das condições escolares para o desenvolvimento de habilidades sociais em alunos com retardo mental* de Maria Vera Lucia Barbosa KLEIJN, realizada na Universidade Federal de São Carlos, teve por objetivo identificar as necessidades educativas (repertório interpessoal) de crianças com retardo mental e as condições necessárias para a promoção do desenvolvimento interpessoal no currículo escolar de uma instituição. O estudo teve como foco duas professoras de salas de primeira série para crianças com retardo mental e seus alunos. Constituiu-se de uma análise qualitativa e quantitativa dos dados no que se refere aos procedimentos básicos das professoras e das condições sociais existentes nas turmas e as habilidades sociais promovidas ou restringidas em tais condições.

A dissertação *A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras*, de Maria Lúcia LORENZETTI, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, mostra o trabalho de seis professores de escolas básicas do Ensino Fundamental que integram alunos surdos no ensino regular da rede municipal de Itajaí, em Santa Catarina. A autora utilizou o estudo de caso como método de investigação, destacando as experiências vivenciadas pelos professores no processo de inclusão/integração. Procurou ainda discutir pesquisas que abordam essa temática e referenciar a contribuição de outros estudiosos.

A pesquisa de Kizzy MOREJÓN, *A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores* realizada na Universidade Federal de São Carlos, caracteriza-se como descritiva, de caráter exploratório e tem por objetivo conhecer a realidade do processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência mental, através dos relatos das mesmas, de seus pais e professores. Com base nesses relatos, a autora procurou traçar um diagnóstico desta realidade considerando a trajetória histórica do processo até os dias de hoje, entendendo este como uma iniciativa com vistas a promover mudanças na educação de pessoas com deficiência mental

A pesquisa de Glaucimara Pires OLIVEIRA, *Significações imaginárias de educadoras especiais em relação à escolha profissional: as lembranças da memória educativa* realizada na Universidade Federal de Santa Maria, RS constituiu-se de uma investigação caracterizada como estudo de caso, num estudo realizado com seis professoras atuantes na área de Educação Especial em diversas modalidades - escola especial, classe especial e professor de apoio em classe comum -, a partir de Histórias de Vida instrumentalizadas por entrevistas abertas, tendo como ferramenta a Memória Educativa. A autora buscou conhecer as representações imaginárias construídas por profissionais da Educação Especial sobre a escolha profissional e os desdobramentos dessas significações na prática pedagógica.

Cristina Cinto Araújo PEDROSO, na dissertação *Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização*, defendida na Universidade Federal de São Carlos abordou as questões referentes à educação dos surdos através da experiência educacional de 13 surdos egressos de diferentes modalidades de atendimento, tendo como temas centrais a escolaridade, relacionamento e comunicação. A autora mostrou as contribuições da concepção sócioantropológica da surdez e dos estudos bilíngües para o surgimento de novos caminhos que possibilitem melhor atendimento às necessidades dos surdos assim como a importância da participação dos mesmos na construção do seu projeto educacional.

3 A DEFICIÊNCIA: CONSTRUÇÃO BIOLÓGICA E/OU SOCIAL?

*Entendemos que a diversidade é uma característica do universo [...]. Em infinitas relações, combinações, arranjos, interações das mais variadas, o universo encontra soluções novas a cada partícula de tempo considerada. Tudo que existe é fruto deste segredo e, portanto, tudo é inédito, único e singular no seu tempo e lugar
(BULGARELLI, 2004, n. p.)*

Neste momento procedo às análises das concepções de deficiência que as pesquisas apresentam segundo suas autoras.

Dentre as pesquisas analisadas, algumas tratam especificamente de determinadas áreas da deficiência, como as de Frisanco (2001), Gama (2001), Kleijn (2001), Morejón (2001) e Oliveira (2001) cujos trabalhos enfocam as questões referentes às pessoas com deficiência mental; Lorenzetti (2001) e Pedroso (2001), que abordam a temática das pessoas surdas; e Carvalho (2001), que observou crianças com paralisia cerebral. As demais pesquisas – Amaral (2001), Capellini (2001) – versam sobre aspectos gerais da Educação Especial, sem se referir a alguma deficiência especificamente.

Kleijn (2001) inicia seu texto traçando um paralelo entre os conceitos de retardo mental e necessidades educativas especiais. Embora mencione a existência de controvérsias em relação ao primeiro termo, justifica sua opção pelo uso do mesmo em sua pesquisa por entender que se trata de uma nomenclatura mais difundida e, portanto, de maior abrangência no Brasil. Ressalto que retardo mental e necessidades educativas especiais não têm o mesmo significado, incluindo as últimas os déficits mentais, mas não somente esses. Para ratificar essa contestação defino pessoa portadora de necessidades especiais de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 22):

É a que apresenta, em caráter permanente ou temporário algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla,

condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.

O uso de termos que designam as pessoas com deficiência e que apresentam as formações ideológicas que as sustentam vieram sofrendo modificações ao longo da história da humanidade, e, estas confusões que ainda se fazem presentes em nossos dias, reafirmam a complexidade que encerra a discussão sobre a diversidade humana. Revela, ainda, o quanto permanecem resquícios de tempos e contextos históricos e culturais vividos por nossos antecessores, os quais deverão ser superados por nós.

Morejón (2001) demonstra preocupação com os termos usados e ideologias veiculadas, explica que “Historicamente, vimos notando que às pessoas com necessidades especiais, sempre foram imputados rótulos de incapacidades, sendo, implícita ou explicitamente, afastadas de um efetivo convívio e participação social, laboral e escolar” (p. 01).

Pode-se afirmar que tais comportamentos constituem herança de um processo de exclusão que se arrasta desde as sociedades primitivas quando a deficiência era envolvida por preceitos místicos e supersticiosos compreendidos entre forças demoníacas e dádivas ou castigos de Deus.

Tal insulamento se instaurou ao longo de séculos. No período Clássico da História era comum na sociedade espartana as práticas de extermínio daqueles indivíduos que não fossem considerados fisicamente capazes uma vez que o corpo perfeito representava a força e por conseguinte a garantia do êxito na luta pelo poder.

Fonseca (1995) relata que a sociedade romana tinha para com os deficientes uma atitude mais tolerante; em lugar das práticas de extermínio suas deficiências eram expostas à curiosidade pública durante as festividades. Para o referido autor (idem, p. 68), a condição da pessoa com deficiência na Idade Média resumia-se em ora serem “encarados como ‘crianças de Deus’ ou como ‘bobos da corte’, ora são perseguidos, esconjurados ou apedrejados por serem portadores de possessões demoníacas”.

Essa degradante condição a que eram sujeitas as pessoas com deficiência, caracterizou o que Fonseca (1995) em seus estudos sobre o processo histórico da

evolução da deficiência, chama de concepção preformista. Segundo L. Marques (2001, p. 38) “sob tal concepção nem o meio ambiente nem o substrato orgânico tinham qualquer influência no fato de uma pessoa ser ou não deficiente. Tal condição dependia única e exclusivamente da vontade de um ser superior”.

A propagação do Cristianismo nas sociedades ocidentais promoveu grandes mudanças no trato com as pessoas deficientes que passaram a ser acolhidas e amparadas. C. Marques (1994, p. 92) nos dá a real dimensão desse processo e sua repercussão até os dias de hoje:

Antes, as mesmas ficavam entregues à exposição pública, sujeitas à compaixão ou sentimento de pena e caridade de alguns ou à condenação impiedosa por parte de outros. Com o advento da prática de institucionalização, na verdade, o quadro não foi modificado em sua essência, uma vez que o indivíduo deficiente não deixou de ser visto como um ponto fora da curva de normalidade; só que, agora, não mais jogado pelas ruas, mas protegido por um rótulo de desviante dado a uma categoria e não a ele individualmente. Assim, ser interno numa instituição de amparo à deficiência passou a significar pertencer a uma categoria marcada pela incapacidade e pela dor.

Esse processo excludente e segregador foi sendo escamoteado pelas mudanças de comportamento da sociedade moderna em relação às pessoas com deficiência, permanecendo os ideais cristãos impregnados de sentimentos piedosos que, segundo Pessotti (1984, p. 06):

confere à pessoa valores éticos que impõem aos demais uma certa conduta caritativa, tolerante e magnânima, ou mesmo cautelosa ou reparadora, em nome da doutrina cristã, do amor ao próximo e da teologia cristã do pecado e da predestinação.

Os sentimentos de piedade e religiosidade além de uma conotação altruísta revelam que o estigma da incapacidade e a exclusão por que passam esses indivíduos resultam de valores morais e/ou sociais das diferentes sociedades, conforme padrões de comportamento pré-concebidos, e socialmente aceitos.

Nesta perspectiva, C. Marques *et al* (2004, p. 09) mostra pontos de interseção entre a evolução histórica da deficiência e a da história da loucura por eles assim contextualizada: “Grosso modo, a desqualificação da loucura evoluiu da seguinte forma: no Renascimento – através de uma crítica moral que a situou como ilusão; na época clássica – por um racionalismo que a desclassifica como erro; e, enfim, na Modernidade – pelas ciências humanas que a patologizaram”.

A mudança da concepção de deficiência de um caráter teológico e moral para uma visão médica que admitia a deficiência como patologia, surge com Paracelso (1493-1541) tendo sua obra *Sobre doenças que privam o homem da razão* sido publicada em 1567, após sua morte e com Cardano (1501-1576), que de acordo com Pessotti (1984, p. 16) apresentava uma concepção de deficiência análoga à de Paracelso, porém acrescida da “preocupação pedagógica com a instrução dos deficientes”. A visão científica da deficiência se reforça com a obra de Thomas Willis (1621-1675) fundamentada em descrições anatômicas e morfológicas e em conceitos fisiológicos, conforme relata Pessotti (*idem*, p. 18):

De todo modo, ao entender a idiotia e outras deficiências como produto de estruturas ou eventos neurais Willis começa a sepultar, pelo menos nos estratos mais cultos da sociedade, a visão demonológica ou fanática daqueles distúrbios, agora não graças a razões éticas ou humanitárias mas em virtude de argumentos ‘científicos’.

Nesse contexto, Fonseca (1995) identifica a concepção predeterminista da deficiência, na qual, segundo L. Marques (2001, p. 40), “O meio ambiente era entendido como neutro ou de influência negativa. Conforme sugeria Rousseau, o homem, ao nascer, estaria isento de todos os males; a vida em sociedade é que o desviaria de seu caminho natural”. Ocorre o deslocamento da visão teocêntrica para a antropocêntrica, quando a deficiência passa a ter seu substrato nas ciências físicas e naturais, tendo a Biologia como fundamento para o conhecimento da natureza humana.

Embora tais preceitos tenham surgido na Era Renascentista, Collares e Moysés (2007, n. p.) mostram que ainda se constituem uma realidade nas sociedades atuais: “Esse processo de medicalização ocorre em escala crescente nas sociedades ocidentais

e, na maior parte das vezes, representa a pura **biologização** de conflitos sociais” (grifo das autoras). Explicam ainda que:

O termo **medicalização** refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza (grifo das autoras) (COLLARES e MOYSÉS, 2007, n. p.).

Tais circunstâncias contribuíram para que as práticas educacionais passassem a ser iniciativas da área médica que acreditava na cura a partir da normalização dos comportamentos. Ao final do século XIX até meados do século XX, surgem as escolas e centros de reabilitação considerando a possibilidade de que pela escolarização e treinamento as pessoas com deficiências poderiam tornar-se produtivas.

É possível perceber tal conceituação em Kleijn (2001, p. 01) ao fazer uso do termo retardo mental e não deficiência mental, tomando como referência a definição da Organização Mundial de Saúde:

Parada de desenvolvimento ou desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizado essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social. O retardo mental pode acompanhar outro transtorno mental ou físico, ou ocorrer de modo independente.

A autora (idem) faz uso desta visão que é de carácter clínico, desconsiderando as implicações sociais e/ou psicológicas na constituição da deficiência mental.

Kleijn (2001, p. 02) ainda cita a concepção de retardo mental da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) referendada por Luckasson explicando que nesta há uma coincidência entre os critérios funcionais e psicométricos em que o retardo mental se apresenta como:

um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente uma limitação associada a duas ou mais

áreas de conduta adaptativa como: comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer, trabalho.

Outra abordagem feita por Kleijn (idem, p. 02) é a apresentada pelo DMS-IV, Manual de Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais, que diz:

A característica essencial do retardo mental é um funcionamento intelectual significativamente inferior à média (critério A), acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (critério B). O início deve ocorrer antes dos 18 anos (critério C). O retardo mental possui muitas etiologias diferentes e pode ser visto como via final comum de vários processos patológicos que afetam o funcionamento do Sistema nervoso central.

Também em Oliveira (2001) encontra-se uma concepção que a aproxima do ponto de vista médico-científico em relação à deficiência. Ao definir deficiência mental, a autora faz uso do referido documento:

A quarta edição do DSM-IV define retardo mental como um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado com limitações concomitantes no comportamento adaptativo e manifestado durante o período de desenvolvimento, isto é, antes dos 18 anos. O diagnóstico é feito não importando se o paciente tem um transtorno físico ou outro transtorno mental coexistente (p. 32).

Oliveira (2001), que em sua pesquisa enfoca a deficiência mental nesta concepção médica, esclarece que tal concepção dá espaço a novas ciências. Nas palavras da autora:

No início século XX, a medicina, a “pedagogia científica”, criada por Montessori, e a Psicologia, abrangendo três áreas distintas, ocuparam-se do deficiente mental . *Com Binet, o problema da*

deficiência mental deixa de ser propriedade da medicina e torna-se atribuição da psicologia enquanto questão teórica (grifo da autora). (p. 32)

Não se pode discordar dos avanços concebidos àquela época com Binet e Montessori, no entanto, não foi garantia de uma formação ideológica que rompesse com a visão médico-científica da deficiência.

Ainda nesta perspectiva médico-científica de normalização, aponto Carvalho (2001, p.23) que enfoca a deficiência dando ênfase à reabilitação e tratamento com vistas a alcançar o padrão de normalidade, valendo-se das palavras de Brandão quando afirma que: “Estes **pacientes** devem ser reabilitados, isto é, devemos proporcionar à criança os meios de aprender a executar de **modo normal** algo que já sabia fazer de **modo anormal**” (grifo meu).

À guisa de esclarecimento, embora não tenha sido identificada nas concepções de deficiência apresentadas nos textos em análise o Envolvimentalismo, de acordo com Fonseca (1995), constitui-se em mais uma das concepções de deficiência que sustentam ao longo do tempo os ideários exclusivistas. Neste, “os fatores situacionais e extrabiológicos são reforçados. O envolvimento é o fator predominante no desenvolvimento da inteligência. O que conta é a herança social e cultural. A inteligência não é mais do que o produto do meio” (p. 70). Fonseca (idem, ibidem) complementa que tal perspectiva surge a partir do pensamento de Locke (1632-1704) de que “o cérebro humano no nascimento está em branco” – filosofia da tábula rasa, que desconsidera a importância da filogênese, da embriogênese e da sistemogênese para o desenvolvimento humano.

Lorenzetti (2001) sinaliza uma ruptura com essa visão envolvimentalista da deficiência ao deixar claro que acredita no potencial das pessoas com deficiência, na sua capacidade de desenvolvimento e afirmando, com base nos estudos de Vygotsky (1991), para quem “mesmo uma criança possuindo uma deficiência de natureza orgânica, as maiores conseqüências se encontram e são mediadas pelos fatores sociais e psicológicos do desenvolvimento alterado” (LORENZETTI, 2001, p. 37-38).

Esta fala de Lorenzetti remete à concepção interacionista, na qual, segundo Fonseca (1995, p. 72), “a hereditariedade não se opõe ao meio, os fatores biológicos são

condição vital e influenciam-se mutuamente com os fatores sociais. Ambos interagem entre si”.

Também em Capellini (2001) é possível identificar um movimento, ao demonstrar preocupação com o fato de que permanece o ponto de vista de que a deficiência está “centrada no indivíduo, atribuindo-lhe uma responsabilidade individual pelas necessidades especiais” (p. 17).

Este movimento também foi percebido em Amaral (2001) ao preocupar-se com o fato de que “embora o modelo de integração tenha buscado apontar a integração entre as condições sociais e as habilidades da pessoa, não se configura, na realidade, em mudança na concepção de deficiência como centrada no indivíduo” (p. 20). A autora entende que o processo de inclusão trouxe mudanças à concepção de deficiência e que esta assume a proporção que os contextos social, temporal e espacial lhe conferem, pois devem estar voltados exatamente de forma a preencher e a entender ou compensar os vazios que se implantaram entre o indivíduo e a sociedade. Nas palavras de Amaral (2001, p. 22): “A matriz dos modelos instituídos, a definição de deficiência como intrínseca ao sujeito agora está em xeque. Considera-se que a inclusão requer uma concepção de deficiência, exatamente no ponto que essa se traduz como lacuna entre o sujeito e o ambiente”.

Vale ressaltar a referência que Amaral (idem) faz às necessidades educativas especiais numa abordagem sobre os movimentos sociais para inclusão, com enfoque na Educação para Todos promovida a partir da Conferência Mundial sobre Educação Especial, uma cooperação entre o governo da Espanha e a Unesco realizada em 1994, na cidade de Salamanca, com a participação de 92 países e 25 organizações internacionais; e a Declaração de Salamanca – documento elaborado a partir da referida Conferência, traçando as diretrizes e consolidando o compromisso dos líderes dos países participantes, para com uma Educação para Todos. A ênfase é dada ao ambiente e às barreiras que incapacitam o indivíduo para a vida em sociedade e não à pessoa com deficiência. A autora (idem) faz referência ao “Modelo Social da Deficiência”, citando Sasaki (1999), ao afirmar que:

Os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas portadoras de necessidades

especiais, causando-lhes **incapacidade (ou desvantagens)** no desempenho de papéis sociais (grifo do autor).

Cabe, portanto, a sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso aos Serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. (p. 11)

L. Marques (2001, p. 43) contribui para reforçar aqui a relação sujeito/meio explicando que o ideal interacionista se estabeleceu

sem privilegiar o indivíduo (o orgânico) ou o meio, propunha a interação de ambos como a forma mais coerente e sensata de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, as habilidades mentais, sensoriais e motoras do indivíduo decorreriam da quantidade e da qualidade das trocas efetuadas entre o indivíduo e o meio ambiente.

Gama (2001) compartilha da idéia de que o comprometimento da deficiência guarda estreita relação com o contexto social e político em que se insere e destaca que “O impacto debilitante na vida das pessoas com limitações freqüentemente é resultado não tanto das ‘deficiências’ que possuem quanto da forma como os outros o definem” (p. 05). Aponta a importância de se romper com idéias historicamente instituídas e entende, que não obstante as dificuldades para que tais mudanças se efetivem, a qualificação e empenho de profissionais juntamente com a participação da família têm trazido para a sociedade novas significações sobre a deficiência. Para dar sustentação a esta idéia, a autora (idem, p. 06) cita o conceito de deficiência mental contido na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994):

Registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitantemente com limitações associadas a duas ou mais áreas de conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

No entanto, algo na colocação de Gama (2001) é inquietante. Ao dizer que as mudanças se devem aos profissionais e familiares, a autora deixa transparecer uma postura assistencialista – como se as pessoas com deficiência estivessem sempre esperando que “outros” façam por elas. Nas palavras da autora: “com o auxílio e a dedicação de profissionais qualificados e interessados, e com a determinação da família, já estamos encontrando na sociedade, hoje, uma nova significação sobre o que é ‘deficiência’” (p. 06).

Não se pode esquecer que se tem visto a criação de organizações e associações em defesa dos direitos de grupos historicamente excluídos como os negros, as mulheres, os homossexuais. E, que desde a década de 1980, ganharam maior implemento os movimentos e organizações políticas na defesa pelos direitos humanos tendo sido instituído o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente que teve como tema "participação plena e igualdade", com grande repercussão mundial de forma que a década seguinte foi dedicada ao segmento, e as pessoas com deficiência passaram a assumir de forma consciente e efetiva a luta por seus direitos tornando-se sujeitos de sua própria história.

Considerando o paradigma da integração, quando o próprio deficiente abre o seu espaço e se coloca frente a frente, ombro a ombro numa luta que embora em condições desiguais, e estabelecendo grupos de capazes e grupos de incapazes, não há como negar a importância desses movimentos uma vez que aqueles que conseguiram ocupar seus espaços tornaram-se a chave para abertura de outras portas, que dessem acesso a novos caminhos e a um maior número de “caminhantes”.

Percebo que existe um deslocamento no discurso de Gama (2001) porque em alguns momentos essas questões ficam claras para ela, quando, por exemplo, se refere às pessoas com Síndrome de Down:

Acredito que não se deve mais deixar os jovens com Síndrome de Down aquém dos assuntos que dizem respeito. Cabe a nós ouvi-los e ajudá-los diante das dificuldades, dos sonhos e dos questionamentos, principalmente se tratando de assuntos que auxiliam em sua formação. Se não forem resolvidas estas questões, nós, enquanto profissionais, devemos silenciar diante desta realidade, porque não teremos subsídios para colocarmos a favor ou contra as potencialidades ou limitações desses jovens (p. 07).

Pergunto, então, se deve ocorrer dessa forma para as pessoas com Síndrome de Down, por que não o seria para as demais pessoas?

Ao situar sua concepção de deficiência, Gama (2001) se baseia nas idéias de Jannuzzi (1985) que

descreve a deficiência como sendo destinada aos indivíduos que apresentam desvios referentes aos padrões estipulados pela sociedade, estes podendo ser tanto em nível intelectual, físico, social como emocional e que, em consequência dos desvios, não apresentam condições de se beneficiarem com **programas escolares normais**, requerendo, por conseguinte, um **atendimento especial** ou um **acompanhamento complementar** (p. 06) (grifo meu).

Minhas indagações são: a quais programas a autora se refere ao falar em “programas escolares normais”? E quanto a “um atendimento especial”? Seria esse atendimento feito em escola especial? O “acompanhamento complementar” implicaria no trabalho de especialistas da área de educação ou de saúde; ou de ambas? Ou trata-se de um acompanhamento dado ao aluno em sala de aula regular por uma terceira pessoa, isentando o professor do compromisso de acompanhar e avaliar o rendimento acadêmico do aluno? Estas questões não foram devidamente esclarecidas pela autora.

Continuando suas colocações sobre as mudanças nas concepções de deficiência Gama (idem) menciona Rocha (1998) ao comentar que “mesmo frente ao baixo nível intelectual da pessoa deficiente, há grandes possibilidades de este responder a algumas demandas da sociedade, afirmação que antigamente era ‘inexistente’”.

Esta é outra colocação da autora em que fica subtendida a deficiência como incapacidade. Ao mencionar o baixo nível intelectual das pessoas com deficiência, estará a autora referindo-se ao baixo índice de escolaridade que é sabido não estar presente somente entre as pessoas com deficiência, mas existir em vários outros segmentos da sociedade, principalmente por questões político-sociais? Ou refere-se especificamente às pessoas com Síndrome de Down?

Ao afirmar que “há grandes possibilidades de este responder a algumas demandas da sociedade” a autora não estaria preestabelecendo padrões e condutas? Quem pode e quem não pode o quê? Quem determina quem, como, o quê e onde pode ser feito?

A esses questionamentos respondo com as colocações de Collares e Moysés (2007, n. p.), ao abordarem o processo de patologização da Educação, mas que retratam de forma similar a questão da deficiência:

Até alguns anos atrás, a biologização da Educação era feita basicamente pela ciência médica [...]. Entretanto, mais recentemente, com a criação/ampliação de campos do conhecimento, novas áreas, com seus respectivos profissionais, estão envolvidas nesse processo. São psicólogos, fonoaudiólogos, enfermeiros, psicopedagogos que se vêm aliar aos médicos.

Sant'Anna citado por C. Marques (1994) complementa as palavras das autoras e mostra o quanto o saber técnico fortalece o poder institucional e se manifesta sobre a potencialidade humana: “Toda uma equipe de técnicos, com instrumentos de validade duvidosa, emite laudos cuja função é configurar o rótulo de deficiente, classificar e segregar os desviantes” (p. 97).

O que dizer dos cegos que jogam futebol, dos usuários de cadeira de rodas que participam de companhias de danças e tantas outras atividades que teoricamente somente seriam exercidas por pessoas sem aparente deficiência, mas que são reconhecidamente realizadas por pessoas com deficiência, bastando apenas que lhes sejam dadas as oportunidades em igualdade de condições?

Dentro dessa perspectiva, de forma oportuna, Gama (2001) aborda a temática do multiculturalismo que chama a atenção para o valor das diferenças mostrando que estas não se constituem apenas por seus caracteres bio-fisiológicos, mas se manifestam também pelos discursos culturais. Aqui, mais uma vez, percebemos um deslocamento do discurso.

Gama (idem) complementa suas reflexões acerca da concepção de deficiência fazendo alusão ao conceito de diferença e estabelece uma inter-relação entre esta e a identidade:

Compartilho da idéia que há inter-relação de diferença e identidade. Percebo a diferença como algo evidente nas pessoas, pois são características próprias e individuais que cada um carrega consigo. Identidade é entendida com o sentido de pluralidade, podendo modificar-se, dando condições à ‘liberdade’ do outro de ser diferente.

Diferença e identidade se inter cruzam, enquanto uma se mostra singular, única, a outra oferece condições de expressão (p. 82).

A autora (idem) faz ponderações sobre a realidade da Síndrome de Down que diz respeito à realidade das pessoas com deficiência, mas que contempla os mais diversos segmentos sociais:

Acredito que a nossa cultura, não oferece a oportunidade de perceber e valorizar a heterogeneidade da vida, pois com esta consciência, nosso conhecimento enquanto pesquisadores e pessoas traria imagens significativas ao modo de “viver” e de “ver” de cada um (p. 16).

Ao conceber a identidade como algo inacabado e em constante transformação, Gama (2001) tem para com a deficiência a mesma perspectiva, considerando a possibilidade de mudanças em sua significação, muito embora reconheça as dificuldades do processo diante dos limites que os padrões sociais impõem.

Quanto às barreiras estabelecidas pelos padrões sociais ainda vigentes, Pedroso (2001), que desenvolve sua pesquisa com pessoas surdas, traz em relação a esses a idéia da “marca”, do estigma, o que historicamente gera uma imagem superficial, impedindo uma visão do indivíduo para além de sua deficiência.

Em sua concepção de Arte “como resultado da combinação de conhecimento, sensação e expressão ou, ainda, capacidade intelectual”, Frisanco (2001) também faz referência ao estigma experimentado pelo deficiente mental no que se refere à capacidade de aprendizagem:

para o deficiente mental é mais difícil conquistar o direito à expressão artística. O preconceito quanto ao grau de intelectualidade limita suas experiências artísticas, muitas vezes, aos benefícios imediatos e secundários que esse possa trazer ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo e não à sua condição de cidadão (p. 22).

Quanto a tal questão vale ressaltar a explicação de Gherpelli (1995), no que se refere ao fato de ao baixo rendimento intelectual desses indivíduos associarem-se outros

déficits como o sensório-motor, de linguagem, podendo ocorrer ainda alterações orgânicas levando os indivíduos a apresentarem diferentes níveis de realização, estando sua capacidade proporcionalmente relacionada ao estímulo, ao tratamento e ao treino por meio de atitudes preventivas e de intervenções adequadas.

Ao dar visibilidade à condição de deficiência reproduz-se o sentido da diferença enquanto anormalidade, constituindo-se uma característica da Modernidade assinalar o desvio como critério para estabelecer o referencial de normalidade.

Essa idéia permanece no fato de Pedroso (2001) defender a construção de uma identidade própria para os surdos. Em suas palavras:

Assim, no caso do surdo, é essencial a construção de sua identidade [...], sem esse contato sua identidade será construída como um Participante deficiente, porque a sua experiência não lhe possibilitará identificar-se como diferente e surdo, com identidade cultural própria. Nesse sentido, a construção da identidade do surdo depende do contato dele com as manifestações culturais surdas (p. 24-25).

Sobre tais propósitos faço alusão às palavras de C. Marques (2001, p. 17):

Um fenômeno que afeta diretamente a construção social da imagem do deficiente é a categorização das características comportamentais, cognitivas, sociais e emocionais desses indivíduos. Constata-se uma tendência à generalização dessas características, como se todos os portadores de uma determinada deficiência fossem exatamente iguais.

Nesse aspecto ressalto os dizeres de Lovelace, citado por Silva (2003, p. 28), que mostra a importância de se considerar “a complexidade dos desenvolvimentos das sociedades contemporâneas, estabelecendo um adequado equilíbrio entre a atenção às diversidades culturais e os conteúdos básicos que articulam as ditas sociedades”. No entanto, Blanco (2002, n. p.) chama a atenção para o fato de que tais especificidades “não se definem pela origem do problema: definem-se pelo tipo de resposta educativa e pelo tipo de recursos, de ajudas que se deve proporcionar”.

Entendo que essa idéia de uma cultura própria das pessoas surdas reforça um processo seletivo e classificatório que em lugar de promover desqualifica e estigmatiza o indivíduo.

Reporto-me às palavras de Nascimento (2003), que revela o pensamento de Foucault, quanto à necessidade de ruptura com o processo de massificação e normatização:

Foucault está pensando justamente em uma ética onde as pessoas não sejam guiadas por normas universais, que se pautem em um sujeito modelo. Ele está pensando em uma ética que seja de algum modo uma arte de viver, onde não haja modelos prontos e acabados (n. p.)

Comumente as obras de Foucault se expressam em defesa de uma ética através da qual a visão médica, assim como as ciências humanas e o saber de modo geral pudessem resguardar e respeitar as diferenças em lugar de suprimi-las em nome de um modelo universal.

Sejam os estudos delimitados por áreas ou enfoquem a deficiência de um modo geral, a concepção de deficiência das autoras apontam para um ponto de vista médico-científico, uma visão clínica, em que o conhecimento científico é colocado como o mais importante, o que caracteriza o modelo da Modernidade – ciência como conhecimento absoluto, o que se traduz pelas autoras que se embasaram nas conceituações de deficiência de órgãos oficiais da saúde. Porém, há que se reconhecer que só pelo fato de terem sido realizados esses trabalhos já trazem em si a possibilidade de mudanças e pode-se dizer que neles se revela o que diz C. Marques (1994, p. 76):

A todo momento, forças antagônicas se enfrentam, dando origem a uma série de imposições e deveres que acabam se tornando verdadeiros "princípios morais". Indivíduos e grupos (categorias) se vestem de máscaras de identificação e passam a reproduzir muitas das atribuições que lhes são impostas pela ideologia dominante.

Acenam assim, para o estabelecimento de novos conceitos com o reconhecimento de valores humanos, éticos e profissionais, o que se traduz pela preocupação dessas pesquisas com o reconhecimento da pessoa com deficiência enquanto ser social, não obstante todas as dificuldades do processo.

4 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: EDUCAÇÃO ESPECIAL OU EDUCAÇÃO REGULAR?

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. À análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (Paulo FREIRE, 2005, p. 104)

Enquanto educadora e pesquisadora, tenho em minha rotina de trabalho e estudos uma estreita relação com as mais diversas questões afetas à Educação, e entre elas, as referentes à Educação Especial. Neste aspecto Carmo (2006) adverte para o fato de que

Os dados históricos a respeito da educação especial estão disponíveis apenas para os especialistas e estudiosos voltados para essa área. O que os profissionais constata é que existe pouco material escrito a esse respeito. A comunidade, em geral, desconhece esses dados e, dessa forma, fica mais difícil para as famílias tomarem decisões conscientes, considerando seus direitos a respeito do processo de escolarização de seus filhos deficientes (n. p.).

Fazer uma abordagem histórica, embora sucinta, sobre como surgiram as instituições que deram origem à Educação Especial, bem como a sua relação com a Educação Regular pode ajudar a entender a realidade educacional brasileira.

Segundo D'Antino (1998, p. 75): “Neste sentido, pode-se dizer que o **saber**, o **sentir** e o **fazer** institucional têm a função de atualizar a história, ao mesmo tempo em que é por ela alimentado” (grifo do autora). A autora (idem) complementa esta afirmativa ao mostrar que “o existir institucional é sempre fruto de uma história e, para que se possa compreendê-la, há de se buscar, no processo histórico em que foi produzida, elementos que apontam para uma compreensão possível do seu funcionamento presente” (p. 75).

A Educação Especial sempre esteve aliada à idéia de exclusão por estar sua origem associada ao processo de reclusão das pessoas com deficiência às casas de

assistência. Pessotti (1984) registra que já no século IV da era Cristã, Nicolau, bispo de Myra, notabilizou-se vindo a ser canonizado por ter-se dedicado a acolher crianças com deficiência. Tal acolhimento tinha caráter puramente caritativo, conforme endossado por Carmo (2006, n. p.): “os deficientes ficavam nos asilos para que pudessem ser protegidos, pois não se acreditava que pudessem se desenvolver, em função da sua ‘anormalidade’”.

Fica assim a deficiência submetida ao poder institucional e ao assistencialismo. Neste aspecto, D’Antino (1998, p. 46) chama atenção para o que considera as bases de sustentação que mantêm as relações institucionais e para a forma como elas ocorrem: “penso ser importante abrir um espaço para reflexão sobre dois de seus ‘pilares de sustentação’: o poder e a filantropia – entendidos como forças que movem em direção à manutenção do **status quo** institucional” (grifo da autora).

É possível uma melhor compreensão do que sejam e de como funcionam os espaços institucionais, remontando-se aos séculos XV a XVII considerando os processos que originaram esses espaços historicamente excludentes. Foucault (2003b) relata que desde a erradicação da lepra, ao final da Idade Média, esses espaços foram ao longo do tempo reorganizados:

Nessa época, há já um século o poder real tinha assumido o controle e a reorganização dessa imensa fortuna que representavam os bens fundiários dos leprosários; [...] destina “as quantias que resultariam desse exame ao tratamento dos gentis-homens pobres e dos soldados estropiados”. [...] pensa-se agora em utilizar as rendas abusivas na alimentação dos pobres (p. 04).

O referido autor (idem, p. 460) relata que a assistência prestada pelas instituições privadas teve sua origem no século XVII, dando destaque à sociedade dos *Quacres*, por ele definida como “uma dessas inúmeras ‘Sociedades de Amigos’ que se desenvolveram na Inglaterra a partir do século XVII”.

A partir da segunda metade do século XVIII a legislação inglesa favorece o aparecimento de grupos e associações de assistência privada em que, segundo Foucault (2003b, p. 461): “O texto da lei especifica que se pode esperar dessas instituições ‘efeitos muito benéficos, secundando a felicidade dos indivíduos, e ao mesmo tempo

diminuindo o fardo das cargas públicas””. Pessotti (1984) faz a seguinte consideração: “A opção intermediária é a segregação; não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e nem a família com sua incômoda presença” (p. 24).

Nesse sentido, os primeiros movimentos para promover o ensino de pessoas com deficiência surgem na Europa a partir de 1500, com iniciativas isoladas por parte das famílias que tinham poder aquisitivo e podiam proporcionar às crianças com deficiência atendimento educacional particular.

Carmo (2006) chama atenção para o fato de que

Esse trabalho começou apenas com as crianças surdas. Apenas no início de 1700 as pessoas cegas também começaram a receber instrução. Já as crianças com problemas mentais continuaram sendo internadas junto com as crianças que não tinham condições econômicas para terem seus professores particulares (n. p.).

Tais atendimentos não se constituíam em um atendimento escolar convencional. De acordo com Carmo (2006, n. p.),

Naquela época, não foram criadas escolas para as pessoas deficientes. O que começou a ser feito foi que alguns educadores interessados se tornaram preceptores de algumas crianças deficientes, ou seja, eles eram os professores particulares delas.

As primeiras instituições especializadas surgiram na França a partir de 1760, ano em que foi criado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Já em 1784, foi criado o Instituto dos Jovens Cegos. Através da criação desses institutos começou a surgir o interesse em se “educar”, ainda que em caráter prático, os surdos e os cegos em atividades de trabalhos manuais e, no caso dos surdos, também a se comunicar por gestos. Essa experiência serve como modelo para a criação em outros países, de escolas com tal finalidade. Os trabalhos realizados pelos surdos e cegos eram vendidos dentro das próprias instituições visando o seu sustento.

Nesse ponto é necessária uma pequena reflexão que se desdobra em uma indagação onde é possível identificar, ainda nos dias de hoje, o que poderia ser chamado

de uma curiosa “simbiose”: a instituição sustenta o indivíduo e o indivíduo sustenta a instituição. A questão que se afigura é a de que o trabalho produzido pelas pessoas com deficiência dentro dessas instituições e que deveria ter por objetivo promover esses indivíduos enquanto cidadãos, seres produtivos e capazes, na verdade sustenta uma ideologia segregacionista e assistencialista.

Vale ressaltar que se por um lado a instituição promove a assistência ao deficiente no que se refere ao suprimento de suas necessidades básicas de abrigo, alimentação etc. resguardando-o da humilhação de se expor à caridade pública, sob outro aspecto, segundo C. Marques (1994, p. 97) contribui

implicitamente para a manutenção da condição de subalternidade de seus internos em relação à sociedade em geral, que teve difundido e fortalecido o seu poder de controle e discriminação sobre os desviantes, que representavam, em última instância, uma ameaça à ordem social ideologicamente estabelecida.

Considerando o caráter regulador, organizador e controlador da instituição identificam-se seus mecanismos de poder manifestos por meio de normas, regras e valores que se refletem, não só enquanto controle social, mas segundo Bleger citado por D’Antino (1998, p. 46): “Como instrumento de regulação e de equilíbrio da personalidade uma vez que o ser humano encontra nas instituições elementos de identificação, apoio, suporte, segurança e pertença”.

Ainda dentro da perspectiva histórica, Carmo (2006, n. p.) esclarece que

As pessoas com deficiência física só começaram a receber **educação** em 1832, quando foi criado o primeiro instituto na Alemanha. Porém foi no ano de 1848, nos Estados Unidos, que o atendimento da pessoa com deficiência mental teve seu início oficial: eles passaram a receber treinamento para aprenderem comportamentos sociais básicos em institutos residenciais e, em 1896, começaram a receber atendimento fora dessas residências.

A partir desse período, houve um crescimento das instituições especializadas para o atendimento das pessoas deficientes, bem como houve a expansão para o atendimento de outros tipos de deficiências e outros distúrbios, especialmente nos Estados Unidos e no Canadá (grifo meu).

No final do século XIX surgem as primeiras classes especiais nas escolas de ensino regular, onde houve uma preocupação com o aspecto pedagógico-educacional das crianças. Nesse sentido Carmo (2006, n. p.) explica que

O crescimento dos serviços educacionais muito dependeu de movimentos organizados pelos pais dos deficientes, que desejavam lutar pelos direitos de seus filhos, já que até então não tinham o direito de opinar. Os movimentos de pais começaram a ganhar força por volta de 1950.

Esta realidade reflete o processo histórico da criação das instituições no Brasil e das idéias equivocadas de sua origem, pautadas no modelo europeu, em que o caráter assistencialista se sobrepunha ao educativo. Assim, a Educação Especial foi expandindo e foram criados mais espaços de assistência de cunho particular, sendo que os serviços públicos eram prestados pelas escolas regulares por meio de classes especiais.

Carmo (2006, n. p.) relata que

No ano de 1961, já estava vigorando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa lei foram escritos dois artigos (88 e 89) referentes à educação dos excepcionais, garantindo, desta forma, o direito à educação das pessoas deficientes. Pelo menos na letra da lei, dentro do sistema geral de ensino, objetivando a integração das pessoas deficientes na comunidade.

Outro ponto importante desta lei é que, no artigo 89, o governo se compromete em ajudar as organizações não-governamentais a prestarem serviços educacionais às pessoas deficientes. A Constituição do Brasil de 1967 também escreveu artigos assegurando aos deficientes o direito de receber educação para a integração na comunidade.

Carmo (2006, n. p.) complementa:

A lei de educação de 11 de agosto de 1971, para os ensinos de 1º e 2º graus, faz referência à educação especial em apenas um artigo (artigo 9), deixando claro que os conselhos estaduais de educação garantiriam aos deficientes o recebimento de tratamento especial nas escolas.

Nos anos 1960 e 1970, o governo acabou por transferir sua responsabilidade, no que se refere à educação dos deficientes para as

ONGs, visto que foi crescente o número de instituições filantrópicas criadas, embora tenha sido no ano de 1973 que se deu a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), ligado ao Ministério de Educação e Cultura.

Também no aspecto legal a autora (*idem*) comenta que

Foi somente no ano de 1996 que foi organizada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo que a nação pudesse ter uma lei que fosse condizente com a Constituição Brasileira. A nova LDB traz algumas inovações, não só para a educação em geral, como também para a educação especial. Para ela, foi dedicado um capítulo, com mensagem de inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais, além da ampliação de oportunidades, como, por exemplo, a legalização da educação infantil, incluindo a criança deficiente nessa etapa escolar (n. p.).

É válido lembrar ainda que a política que mantém a receita dessas instituições ao mesmo tempo em que cumpre o dever constitucional de promover uma educação acessível a todos, igualmente livra o Estado de sua responsabilidade quando delega a outros a responsabilidade de educar e assistir esses indivíduos.

Neste aspecto, D'Antino (1998) esclarece que existe uma forte identificação entre instituição, instituintes e instituídos, conforme mostra ao referir-se às instituições ou “associações” dirigidas por pais, mas cuja estrutura organizacional, sem dúvida, não se distancia de muitas outras estruturas institucionais: “Com efeito, parece haver uma sobreposição nos processos de indiferenciação entre os grupos: os pais identificam-se uns com os outros e os técnicos identificam-se mutuamente e também com os pais que, por sua vez, identificam-se com os técnicos” (p. 47).

Em relação às instituições aludidas por D'Antino (*idem*), no que diz respeito à estrutura e funcionamento das mesmas, é comum ocorrer uma ambivalência de papéis e um deslocamento de função entre gestores e técnicos uma vez que aqueles buscam o que a autora (*idem*, p. 133) chama de “**saber institucionalmente reconhecido**” (grifo da autora) e explica:

Saber esse que, de um lado, tem a função de instrumentalizá-los para o desempenho do papel de gestores institucionais, mas que,

por outro, acaba por gerar novas formas de conflito entre grupos; ou seja, podem passar a competir com a potência do técnico, colocando-se no lugar de também conhecedores e, às vezes, de ‘mais conhecedores que’. Como tal, passam a contar com mais um elemento de potência: o saber.

A dificuldade na definição dos papéis dos atores institucionais cria entre gestores e técnicos uma falta de clareza no que diz respeito à delimitação da área de atuação de cada grupo. Os gestores além de extrapolar os limites das questões econômicas e administrativas delegam aos técnicos a responsabilidade de buscar recursos com vistas à manutenção e funcionamento da instituição. Vemos assim, que o profissional deve “abraçar a causa da deficiência” colocando o caráter filantrópico e assistencialista acima do saber técnico. Fica relegado ao segundo plano o direito à reabilitação das pessoas com deficiência e conseqüentemente a sua participação no processo de inclusão social.

É importante, também observar que os indivíduos internos introjetam de tal forma o modelo institucional que passam a reproduzi-lo, assumindo uma postura de resignação diante de sua impossibilidade de realização pessoal e tomando para si a responsabilidade do controle disciplinar de uns sobre os outros, assegurando a manutenção das normas de forma a não se exporem ao risco de perder a proteção e a segurança que a institucionalização lhes inspira.

Foucault (2003b, p. 469) identifica nas relações institucionais o caráter familiar expresso também sob a forma de controle disciplinar:

O **Retiro** é uma coalizão contratual, uma convergência de interesses organizados à maneira de uma sociedade simples. Mas, ao mesmo tempo, ele se alimenta do mito da família patriarcal: pretende ser uma grande comunidade fraternal dos doentes e dos vigilantes, sob a autoridade dos diretores e da administração. Família rigorosa, sem fraquezas nem complacência, porém justa, conforme a grande imagem da família bíblica.

O zelo com que os intendentess asseguram o bem estar dos doentes, com todos os cuidados dos parentes atentos, porém judiciosos, foi recompensado em muitos casos por um apego quase filial (grifo do autor).

É possível compreender este tipo de comportamento como uma forma de subjugação dos internos pela perda de sua identidade e de seu individualismo, uma vez

que ao fazer parte de uma instituição, o indivíduo desviante é rotulado e passa a pertencer a uma categoria. Conforme afirmativa de C. Marques (1994, p. 88):

Esta introjeção do modelo institucional é resultante de uma trama sutil e constante, que só pode ser dita eficiente a partir do momento em que o indivíduo controlado passa a difundir os valores introjetados em nome de uma verdade construída fora de seus limites de compreensão e interesses.

Sant'Anna, citado por C. Marques (1994, p. 91), afirma que:

todas as instituições têm como finalidade a produção de corpos dóceis e produtivos, e que formar, controlar, reprimir, disciplinar são funções transversais das instituições, destinadas a fixar a ordem institucional, garantindo dessa forma a estrutura e as relações sociais de dominação.

É dada à instituição a propriedade sobre o corpo e a alma do indivíduo onde se pode perceber o processo que Foucault (2000) identifica como uma mudança nas formas de punição em que o castigo se transfere do corpo para a alma, o que segundo C. Marques (1994, p. 98): “provocou uma verdadeira mudança de atitude na sociedade em geral, que passou a utilizar canais mais sofisticados e eficientes para o enfrentamento das questões relativas à identificação e ao tratamento dos indivíduos desviantes”.

E mais uma vez, reportando ao processo de substituição das práticas da punição física pelo claustro, no que se refere ao recolhimento de indivíduos com deficiência no interior das instituições, C. Marques (1994) compara a situação do indivíduo com deficiência que é assistido por instituições com a condição de um condenado. Explica esta condição pelo fato de que tais instituições assim como as prisões, em lugar de promover a reabilitação de seus internos criam novos mecanismos de controle e de discriminação que facilitam sua identificação e reforçam seu caráter de desviante. C. Marques (idem) entende, guardadas as devidas proporções, como um processo semelhante ao da condenação de infratores e delinquentes ao isolamento nos cárceres e prisões. Essa espécie de condenação favorece a identificação do desvio e reforça o

estigma da inferioridade que afeta as pessoas que vivem isoladas em clínicas, asilos, educandários, etc.

Da mesma forma que Foucault, C. Marques (1994) afirma que as prisões não têm o objetivo de punir ou segregar, há que se observar o papel social das instituições de assistência às pessoas com deficiência, não no âmbito do assistencialismo, mas no sentido de promover a reabilitação de seus internos e dirimir as seqüelas do preconceito que os afetam. Para C. Marques (idem), uma séria consequência social das instituições é o fortalecimento do preconceito e da discriminação uma vez que o isolamento social e a padronização de comportamento a que estão submetidos esses indivíduos estabelecem limites permitidos ao mesmo tempo em que excluem o que é indesejável. Conforme Foucault (2003b, p. 465) descreve:

Bicêtre seguramente tem criminosos, salteadores, homens ferozes... mas também, deve-se convir, uma multidão de vítimas do poder arbitrário, da tirania das famílias, do despotismo paterno... As celas ocultam homens, nossos irmãos e nossos semelhantes, aos quais se recusa o ar e que só vêm a luz através de estreitas frestas.

De um modo geral, a sociedade não entende o isolamento, em particular, a presença de pessoas com deficiência em internatos, como algum tipo de privação, uma vez que têm supridas algumas de suas necessidades básicas como alimentação, moradia, saúde, sem que se leve em conta que as aspirações desses indivíduos, como de qualquer ser humano, ultrapassam as necessidades de sobrevivência, abrangendo aspectos como educação, trabalho, afetividade, entre outros.

Evidencia-se o fato de que ao se institucionalizar a pessoa com deficiência mascara-se a discriminação e a segregação que passam a ser legitimadas pelo poder que se manifesta por meio de valores tidos como éticos e morais e onde o saber rotula e classifica aqueles que se encontram fora da linha de normalidade traçada pelos padrões sociais.

Tais considerações “justificam” a institucionalização histórica da deficiência, porém não justificam a segregação a que submete esses indivíduos ainda hoje, sustentando a dicotomia que se estabelece entre a Educação Regular e a Educação Especial.

Capellini (2001) concebe a Educação Especial de acordo com Aranha (2000), pautada em três paradigmas: “o da Institucionalização, o dos Serviços e o de Suportes, estando este último fundamentado técnico-cientificamente no conhecimento sobre os ganhos em desenvolvimento pessoal e social provenientes da convivência na diversidade e, sócio-politicamente, no princípio da igualdade” (p. 07), em que é garantido a todas as pessoas com deficiência o direito à vida em sociedade.

Ao analisar a realidade brasileira, Capellini (2001) adverte que as iniciativas no sentido de implementar o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência acabaram por contribuir para exclusão dos mesmos do sistema regular de ensino. Embora, nas últimas décadas (final do século XX e início do século XXI), a presença desses alunos em salas comuns do sistema regular de ensino tenha se tornado uma realidade, Capellini (idem) afirma que “nos dias atuais a história da Educação Especial no Brasil está com uma página em branco a ser construída, esperamos que esta construção seja pautada em princípios éticos como respeito à diversidade e igualdade de direitos, tão perseguidos pela humanidade” (p. 15).

Para Capellini (2001) a Educação Especial deve atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, promovendo a sua inclusão no ensino regular cuidando para promover a ruptura com ideologias excludentes que se manifestam nas escolas em altos índices de repetência, nos sistemas quantitativos de avaliação e na padronização de currículos.

Vale ressaltar ainda os apontamentos críticos feitos pela autora em relação à LDB n. 9394/96 (BRASIL, 2003), que embora dedique um capítulo com três artigos concernente à Educação Especial, a referida lei, segundo Saviani (1997), citado pela autora, tem caráter mais indicativo do que prescritivo. Logo, conforme Capellini (2001), a atual LDB aponta a “necessidade e a importância da Educação Especial no contexto da educação geral, mas não discute as transformações e reformas que devem existir na estrutura educacional para incorporar devidamente a mesma” (p. 18-19).

Com a Educação Especial assim contextualizada, a autora considera importante a delimitação de seu alunado, tendo em vista a cultura escolar em que o processo de ensino-aprendizagem dá lugar a práticas excludentes de avaliação, promoção-reprovação, para que a mesma se isente da responsabilidade dos altos índices de repetência e do fracasso escolar existente no ensino fundamental. Contudo, reafirma a

Educação Especial como parte integrante da Educação Geral, na perspectiva da proposta de uma Educação para todos.

A separação entre Educação Regular e Educação Especial é também explicitada por Frisanco (2001) ao entender que a formação do professor como músico-educador não é suficiente para que ocorra o ensino da música para o deficiente e que o professor deve se capacitar para o ensino especial, muito embora ele não disponha das condições necessárias para tanto, o que se justifica, segundo a autora, pela falta de tempo em função de uma sobrecarga de trabalho.

Lorenzetti (2001) faz uma análise histórica, esclarecendo que a Educação Especial “surgiu com objetivo de oferecer um trabalho especializado para as pessoas categorizadas pela sociedade como deficientes, incluindo-se aqui as pessoas surdas” (p.06). Revela que os primeiros questionamentos quanto à falta de estímulos adequados e ao processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência surgem a partir das décadas de 1940 e 1950, mas somente nas décadas de 1960 e 1970 começam a ocorrer mudanças nas concepções, com ênfase na Educação Especial e no processo de integração “voltando-se para a determinação de ambientes educacionais adequados e de procedimentos para alcançá-las” (p. 07). Nesta perspectiva a autora esclarece:

o princípio da integração surgiu com o objetivo de oferecer às pessoas portadoras de deficiências, formação educacional e reabilitação em ambientes regulares de ensino, propondo-se evitar, com isso, a segregação dessa população em instituições especializadas. Nesse contexto a escola regular passou a ser o local ideal onde essa integração poderia ser concretizada. (p. 07).

Reafirma essa idéia de acordo com Davis *et al* (1989):

um dos papéis principais da escola é propiciar as interações sociais, sendo que não há garantia que elas ocorram espontaneamente. Dessa forma, é relevante a função do professor no processo das interações sociais, sendo ele um dos interlocutores mais eficiente que pode contribuir para tornar essas “interações num processo formativo e constitutivo de um novo saber” (p. 23).

Conforme aponta Bueno (1999) citado pela autora (2001, p. 07), “as classes especiais, no entanto, passaram a ser espaços segregadores ao invés de favorecer a integração dos alunos”. Assim, através das palavras do referido autor Lorenzetti (2001) mostra qual tem sido o papel da Educação Especial no contexto educacional:

A Educação Especial tem cumprido na sociedade moderna, duplo papel de complementaridade da educação regular. Isto é, dentro de seu âmbito de ação, atende, por um lado, à democratização do ensino à medida que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino; por outro lado responde ao processo de segregação da criança diferente, legitimando a ação seletiva da escola regular (p. 08).

Neste contexto Lorenzetti (2001, p. 21), ao analisar a integração de pessoas com deficiência cita três aspectos – a integração física, social e funcional –, assim definidas:

A integração física acontece quando classes especiais estão alocadas na mesma estrutura da escola regular, enquanto, a integração social prevê a mesma estrutura, compartilhando atividades extra-curriculares entre os alunos de classes especiais e regulares. Já a integração funcional possibilita a participação dos alunos com necessidades educacionais nas classes regulares.

No que se refere à efetivação dos propósitos integracionistas, Lorenzetti (2001) questiona a estrutura da rede regular, assim como os cursos de formação de professores, que a seu ver, em lugar de criar possibilidades de convivência e trocas de experiências que contribuam para o desempenho escolar desses alunos e para a qualificação do educador, reforça a desigualdade, a marginalidade e a exclusão não só dos surdos, objeto de seus estudos, mas de outros indivíduos com necessidades especiais.

Oliveira (2001) ao abordar uma discussão sobre Educação Especial mostra o preconceito vivido pelo educador cuja discriminação se dá não só pelas questões da desvalorização econômica pelos baixos salários, pela falta de estrutura física e material no setor público como pelas barreiras que o senso comum estabelecem de que a prática pedagógica é exaustiva e os alunos não conseguem avançar, além da visão deturpada, inclusive de profissionais da área de educação, como a que se manifesta na fala de uma professora aposentada, transcrita pela autora, ao referir-se ao profissional que trabalha

com Educação Especial: ‘(...) deve ser tão louco, quanto os louquinhos com quem irá trabalhar’ (p. 09). Outro aspecto abordado por Oliveira (idem) é o do sentido filantrópico, paternalista e humanitário em que o

educador especial é visto como uma pessoa cheia de boas intenções, que se propõe a ‘cuidar’ do diferente, dos que, muitas vezes, estão à margem da sociedade, da educação, devendo, desta forma, ter muitas qualidades: paciência, sensibilidade e certamente esperança (p. 09).

Ficam então para Oliveira (2001, p. 05) algumas indagações que constituem motivação para seus estudos: “O que é ser professora e/ou professora de deficientes?”

Embora a autora apresente uma postura crítica quanto ao imaginário das pessoas em relação ao educador especial, no que se refere a um comportamento de excentricidade ou assistencialista, ao citar Glat (1995), Oliveira (2001) parece assentir a idéia de que trabalhar com alunos com deficiência (ou que apresente quaisquer outras necessidades especiais de atendimento educacional), se não é um ato de loucura nem de bondade, poderia ser um ato de heroísmo: *"Trabalhar com o portador de deficiência, assim como correr uma maratona, não é tarefa fácil, envolve um enorme desgaste físico, mental e emocional"* (grifo da autora) (p. 12). O que mais uma vez remete à idéia do altruísmo já apontada.

Oliveira (2001) aborda as questões referentes aos processos que motivam a escolha profissional desses professores que atuam nas diversas modalidades da Educação Especial e mostra, de acordo com Glat (1995), o papel que lhes cabe desempenhar e quais são os compromissos que devem assumir

somente a partir de uma auto-reflexão sobre nossas representações, motivações e atitudes a respeito da deficiência, que possibilite uma transformação na nossa atuação profissional, é que efetivamente poderemos auxiliar essas pessoas a ampliar seus horizontes existenciais e conquistar um lugar mais respeitado no seio da sociedade.

A autora (2001) faz a relação entre o significado da escolha desses profissionais com suas histórias de vida e suas práticas pedagógicas, e procura mostrar que a partir

dessas concepções é possível o surgimento de outras que podem trazer novos significados para suas atividades profissionais, e afirma que

Conhecer significações que vão além das práticas cotidianas de aprendizagem, conceitualizações, procedimentos metodológicos, currículos e programas, permite-nos adentrar em situações que se colocam como ‘pano de fundo’ de várias ritualizações, performances e características que envolvem a atividade pedagógica (p. 10).

Da mesma forma, a autora acredita que tais significações possam contribuir para a formação docente, buscando romper com questões que são associadas à Educação Especial como filantropia, acréscimo salarial, e a suposta falta de rigor acadêmico que causam sempre controvérsias, razões pelas quais Oliveira (2001, p. 13) assevera ser “imprescindível uma análise mais profunda e criteriosa, baseada nos sentidos dados pelos próprios sujeitos, isto é, os Educadores Especiais”. Ela reconhece que a Educação Especial compreende uma série de objetivos com vistas a promover o atendimento educacional de alunos com necessidades especiais resguardando-lhes o direito à igualdade de oportunidades.

Oliveira (2001, p. 11) também faz uma abordagem histórica da deficiência com alusão aos processos de exclusão, integração e inclusão. Caracteriza desta forma a exclusão como o período em que

a rejeição, a exploração e a perseguição eram atitudes comuns, [...], onde o atendimento em instituições religiosas e filantrópicas começam a desenvolver a Educação Especial com classes especiais, centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho. Nestes períodos, o enfoque médico-clínico era intenso, sendo a maioria dos profissionais atuantes provenientes das áreas de saúde.

As questões relacionadas aos demais processos são descritos, segundo a autora (idem, p. 11) como

as fases de *Integração*, onde a adaptação da pessoa portadora de deficiência começa a ser respeitada, e a de *Inclusão*, onde esta adaptação começa a ser vista de maneira bilateral, tanto por parte da

sociedade como do deficiente. O enfoque médico perde lugar para o pedagógico no que se refere à educação (grifos da autora).

Contudo as discussões de Oliveira (2001), sobre Educação Especial, mantêm-se principalmente em torno das questões que envolvem o profissional, particularmente os professores com habilitação específica nas diferentes áreas da deficiência, o que lhes confere a titulação de educadores especiais e aos quais cabe o atendimento educacional de alunos com necessidades especiais, colocando-se a autora como educadora especial de alunos com deficiência mental.

Contrapõem-se às colocações de Oliveira (*idem*), os argumentos de Blanco (2002, n. p.):

Os meninos e meninas com deficiência são, provavelmente, crianças com necessidades educativas especiais, mas há; muitos outros meninos e meninas que embora não sejam portadores de deficiência, por motivos diversos têm necessidades especiais que requerem um ensino um pouco diferenciado. Portanto, o conceito de necessidades especiais é mais amplo, e engloba mais alunos e não somente aqueles com deficiência.

A autora (*idem*) além de optar pela formação de professores especialistas não especifica se o atendimento ao educando com necessidades especiais (faz-se aqui um recorte na deficiência) deve ser feito na escola regular ou na escola especial, sendo relevante para ela que seja feito pelo professor especialista. Fato que se evidencia na identificação que ela faz dos sujeitos de sua pesquisa: “Constitui-se num estudo realizado com seis professoras atuantes na área de Educação Especial em diversas modalidades, escola especial, classe especial e professor de apoio em classe comum” (p.01).

Isto aponta uma certa contradição por parte da autora (*idem*), quando fala da formação de Educadores Especiais fazendo referência às colocações de Nóvoa (1992):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente

de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p. 111).

No entanto, a autora (*idem*) enfatiza que:

Estas variações, tanto na formação quanto nas atividades docentes, estão unidas por uma questão extremamente relevante: o comprometimento demonstrado com a atividade docente e com a pessoa com necessidades educacionais especiais em todas as suas dimensões educacionais, sociais, econômicas e, principalmente, de cidadania (p. 164).

Entendo como compromisso de todos os educadores atuarem de forma a oferecer as melhores condições de aprendizagem com acesso a todos os conteúdos para todos os alunos, respeitando as especificidades de cada um e que é preciso estar atentos às sutilezas dos discursos.

Pedroso (2001) entende ser a Educação Especial aquela voltada para atender às necessidades especiais do aluno, mais especificamente faz referência ao aluno surdo, que é a temática de sua pesquisa, porém ressalta que esse é um trabalho que compete à escola especial e/ou às classes especiais. Define classe especial de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994):

Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do aluno da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos (p. 14).

Em relação à escola especial, às instituições; Blanco (2002) considera como um sistema paralelo e segregador cujo caráter assistencialista e filantrópico relega, muitas vezes, a segundo plano o direito à reabilitação dos indivíduos e conseqüentemente a sua participação no processo de inclusão social.

Pedroso (2001) também faz alusão ao caráter assistencialista e filantrópico das instituições de atendimento às pessoas com deficiência como situações que reforçam o estigma do fracasso e da impossibilidade, mas ao mesmo tempo defende uma série de fatores pelos quais se justificam aqueles que são favoráveis a que a educação desses indivíduos aconteça nas classes especiais:

A classe especial para alunos com surdez pode funcionar como um modelo de ensino, garantindo-lhe uma estrutura curricular apropriada às suas especificidades, como, por exemplo, o ensino por meio da Língua de Sinais, que é natural dos surdos [...] da Comunicação Total, que é uma filosofia de ensino que inclui todas as formas de comunicação, como leitura labial, estimulação auditiva, expressão còrporo-facial, a fala, a articulação labial, a soletração digital e a Língua de Sinais [...] ou de uma modalidade bimodal que se baseia na existência de dois sistemas lingüísticos, o gestual e o oral [...] Adicionalmente a classe especial possibilita aos alunos com surdez uma convivência com os alunos em geral no período de atividades comuns da escola, bem como a realização de programas que favoreçam a integração curricular daqueles com os alunos ouvintes [...] (p. 19).

Ainda que para Pedroso (2001) a Educação Especial consista no atendimento escolar às pessoas com deficiência em escolas e salas especiais, faz algumas restrições em relação a estas considerando que

a) o professor trabalha de forma isolada, sem o contato com os colegas para discutir dúvidas e ansiedades; b) a coordenação do programa de educação especial desconhece as dificuldades encontradas no trabalho; c) na composição dos grupos de alunos, são consideradas as possibilidades da escola e não as necessidades educacionais dos alunos [...]; d) não existe concordância, entre os professores das classes especiais, sobre as metodologias adotadas (p. 18).

Além desses fatores, a autora (idem, p. 18), com base nos estudos de Bueno (2000) coloca que “as classes especiais no Brasil se constituem em verdadeiros depósitos de deficientes, com baixíssimo nível de qualidade, isto é, os alunos não conseguem se apropriar do saber escolar básico necessário ao exercício da cidadania, apesar de permanecer lá por muitos anos”.

Evidencia-se que, para Pedroso (idem), as classes especiais, não são o ideal para atender esta clientela:

essa modalidade de atendimento, além de não promover a integração dos alunos surdos com os ouvintes, permite um contato limitado com as outras crianças surdas. Esses fatos, por um lado, impedem a formação de identidade grupal e por outro, promovem a construção da identidade pessoal sobre o fracasso e a impossibilidade de realização pessoal (p. 18).

Em favor da escola especial para surdo Pedroso (2001) argumenta que embora este modelo se contraponha às propostas inclusivistas, era defendido por diversos autores (Skliar, 1999; Souza e Góes, 1999; Dorziat, 1999a, 199b), entre outros, que se colocam em defesa da preservação da cultura surda com reconhecimento da língua de sinais como primeira língua facilitadora nas interações sociais e conseqüentemente nos processos de ensino-aprendizagem. Logo, na visão desta autora esta é

uma escola que se sustenta sobre os benefícios que emergem do contato dos surdos com outros surdos, em oposição aos benefícios ressaltados no discurso em defesa da **escola inclusiva**, que emergem do contato dos alunos com necessidades especiais com outros alunos em geral (grifo da autora) (p. 23).

No entanto, reconhece a necessidade de romper com o atual modelo clínico terapêutico em favor de uma postura sociolinguística-antropológica que promova um ensino de qualidade, a construção de um currículo apropriado que contemple as suas necessidades, garantindo sua autonomia; com objetivos diferentes daqueles dirigidos a alunos ouvintes: “Nesse caso, parece pertinente investigar sobre modelos educacionais para alunos surdos que permitam desenvolver programas de ensino com objetivos, diferentes daqueles dirigidos a alunos ouvintes e/ou ação terapêutica/reabilitacional” (PEDROSO, 2001, p. 22).

Fonseca (1995, p. 201) afirma que “A política da segregação, da separação ou da exclusão é anti-humana na medida em que a condição de ser ‘deficiente’ é inequivocadamente uma probabilidade da condição de ‘não deficiente’”. O autor (idem,

p. 201) assevera o fato de que “Nenhuma razão humana e científica pode afirmar que a melhor educação dos deficientes passa pela sua separação dos ‘não-deficientes’”. Reforça essa idéia ao afirmar que:

Nenhum Sistema de Ensino poderá “impor” uma *homogeneidade ou normalidade ideal*. Este “apuramento de competências” foi e é preocupação de regimes alienados e fascizantes. A estandardização do “rendimento”, da “eficácia”, da “precisão”, do “aproveitamento” ou do “programa único”, não é compatível com uma política de Integração plena (grifos do autor) (idem, p. 201-202).

Identifica-se nas colocações e proposições de Pedroso (2001) este discurso homogeneizante que sustenta uma ideologia excludente. Reafirma-se assim, a segregação em conformidade com o discurso dominante e oficial, o que contribui para exclusão daqueles tidos como fora do padrão e classificados como diferentes, especiais ou anormais, considerados “incapazes” para freqüentarem o ensino regular.

Pedroso (idem) leva a crer em sua exposição que não só os surdos são incapazes para freqüentarem as escolas regulares e interagirem com outros grupos como também a escola regular com seus profissionais não tem competência nem formação/informação para lidar com esses indivíduos. Não propõe para a escola regular, como faz em relação à escola especial, mudanças e reformulações na estrutura curricular, na prática pedagógica e na formação de professores e especialistas, bem ao contrário do que diz Blanco (2002, n. p.):

A educação inclusiva não é uma ação da Educação Especial, é da escola comum. Implica transformar a Educação Comum no seu conjunto e, assim, deveremos transformar a Educação Especial para que contribua de maneira significativa no desenvolvimento de escolas de qualidade para todos, com todos e entre todos.

Carvalho (2001, p. 11) também apresenta em sua dissertação a Educação Especial, mostrando sua evolução dentro do processo educacional sob o ponto de vista das legislações e em relação à criação e competência de órgãos oficiais que dão sustentação a sua instituição. Menciona ainda a questão da capacitação e

aperfeiçoamento de professores que atuam na área, e cita um estudo de Ribeiro (1992), no qual o mesmo

ao pesquisar as concepções de educação especial que orientam os professores de classes especiais da rede estadual paulista, observou a necessidade de aperfeiçoamento da formação do professor e do pedagogo, no sentido de possibilitar o desenvolvimento técnico e sócio-político desses profissionais, de forma a poderem contribuir mais efetivamente com o processo de inserção escolar e social de alunos com deficiência mental.

No entanto, Carvalho (2001) expressa os benefícios adquiridos pelos alunos com paralisia cerebral inseridos no ensino regular:

A oportunidade de ampliação do convívio social, proveniente do processo de inserção escolar, e conseqüentemente as mudanças positivas de comportamento observadas, mostrou ter sido, até o momento, um dos pontos mais evidentes relacionados aos progressos apresentados por André e Bruno (p. 89).

A autora (idem) termina se posicionando a favor da inserção dos alunos com paralisia cerebral na escola regular, mas critica a forma como esta vem sendo realizada nas escolas. Esclarece que o atendimento na rede regular de ensino é precário apontando para: (a) pouca utilização de equipamentos pedagógicos apropriados; (b) falta de capacitação do professor; (c) uso de métodos convencionais; (d) falta de intercâmbio com as instituições especializadas. Vale lembrar que, embora a autora trate especificamente das questões afetas aos paralisados cerebrais, suas observações retratam a realidade do atendimento prestado às pessoas com necessidades especiais de modo geral.

A realidade mostra que a dificuldade que as escolas encontram [ou criam?] para implantação de procedimentos que efetivem uma prática inclusiva, muito contribui para a manutenção de escolas especiais de caráter particular, que usam de seus atendimentos para dissimular o assistencialismo, a filantropia e o segregacionismo, exigindo, muitas vezes, a intervenção de verbas públicas que poderiam, reafirmo, ser investidas em políticas públicas para educação de forma que, como afirma Blanco (2002, n. p.), “todos

os meninos e meninas de uma comunidade tenham o direito de se educar juntos na escola da sua comunidade, uma escola que não peça requisitos para o ingresso; uma escola que não selecione crianças”.

Morejón (2001), ao abordar a Educação Especial nos termos de legislação, posiciona-se contrariamente à dicotomia entre Educação Regular e Educação Especial. Critica o fato de a Educação Especial estar sempre associada à idéia de atendimento especializado, mantendo um caráter assistencialista e incoerentemente reforçando a idéia da instituição especializada, o que se manifesta segundo a autora (idem, p. 14) nas Constituições Federais, que falam em “amparo aos desvalidos” como na Constituição de 1934; “assistência [...] a educação de excepcionais” – Constituição de 1967; e “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, conforme a Constituição de 1998.

A idéia de incoerência entre os propósitos inclusivistas e a manutenção do atendimento educacional especializado permanece também nas Leis de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, conforme mostra Morejón (2001, p. 15) citando, entre outras, a atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional n. 9394/96, onde é mantida a idéia de que deve ser dado o “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Muito embora, considere a atual LDB como um avanço, tendo em vista o fato de dedicar todo um capítulo à Educação Especial, contemplando o desenvolvimento de currículos, métodos e técnicas, além da qualificação de professores, Morejón (2001) faz uma crítica à mesma através da análise de Carvalho (1996): “o termo ‘preferencialmente’ não significa ‘necessariamente’, o que poderia ser interpretado como uma não-obrigatoriedade, ou melhor, o não-compromisso com a escolarização destes educandos ditos ‘especiais’” (p. 17).

É provável que tais considerações sejam remanescentes das primeiras idéias em relação às questões da Educação Especial que despontaram na década de 1930. Desde então, sob pretexto de reduzir as desigualdades por meio de uma educação adequada – o que equivocadamente resultou em um ensino especializado, propiciou-se o surgimento das escolas especiais, o que acabou por estear a ideologia da exclusão, revestida de uma nova roupagem: a segregação institucionalizada. Implantaram-se as escolas especiais e centros de reabilitação geralmente de cunho assistencialista, tendo como proposta o

treinamento e a escolarização das pessoas com deficiência, sem, contudo, comprometer-se com a formação do indivíduo e com a sua cidadania.

Nos estudos de Amaral (2001) pude analisar que a mesma faz referência ao caráter filantrópico da Educação Especial e ao modelo clínico que direciona suas ações pedagógicas, ficando estas condicionadas à avaliação e ao trabalho clínico-terapêutico. Resulta daí, a instituição de categorias de deficiências e especialidades no atendimento. Nas palavras da autora:

Neste subsistema educacional, a atenção clínica foi instituída por meio de práticas de reabilitação que enfatizaram a necessidade de desenvolver as capacidades restantes, com claro enfoque no distúrbio. Para esse processo de reabilitação, faz-se necessário o diagnóstico, o tratamento, e para tal vão se constituindo os serviços, categorias, estabelecendo a atenção clínica por meio de equipe multidisciplinar (p. 18).

Assim, ela inter-relaciona o conceito de deficiência com o modelo clínico da Educação Especial e a instituição da exclusão que se estabelece a partir da busca da normalidade como caminho e condição para escolarização: “O conceito de deficiência no modelo médico é indissociável da prática multidisciplinar – da atenção clínica – na qual o terapêutico é priorizado como preparação ao educacional” (AMARAL, 2001, p.18).

Mostra o processo de integração como meio de proporcionar um atendimento em condições menos restritivas e minimizar a exclusão do sistema educacional, de crianças de classes sociais menos favorecidas e sempre associadas ao fracasso escolar.

Segundo Amaral (2001), assim como a deficiência é tida como caráter intrínseco ao indivíduo, também o fracasso escolar é um “problema que é colocado no indivíduo ou na cultura desviante que o indivíduo traz inscrita em si. A idéia de correção do indivíduo ainda continua, permanece nuclear, embora a lógica da integração pressuponha mudanças ambientais e análise crítica social” (p. 20).

Nesta perspectiva, são criadas as classes especiais que de acordo com a referida autora (idem), “revelaram-se como espaços segregados, favorecendo a exclusão de alunos das classes regulares e respondendo a uma forjada harmonia almejada pela escola regular, por meio de um ideal de homogeneidade” (p. 19).

Amaral (2001) mostra a estreita e confusa relação que se faz entre deficiência, fracasso escolar e Educação Especial, notadamente através dos laudos e encaminhamentos que são feitos às escolas especiais e que, na maioria das vezes, dizem respeito ao fracasso escolar, não cabendo, pois, nenhuma intervenção quanto a questões neuro-motoras e/ou sensoriais.

Diante de tal equívoco e da relutância em permitir que crianças com necessidades educativas especiais, deficientes ou não, permaneçam no ensino regular, a autora (idem) enfatiza a necessidade de

Se promover a análise desses encaminhamentos, não fundamentada na definição de deficiência intrínseca ao sujeito, fundada numa racionalidade cognitivo-instrumental, mas pensando a deficiência a partir das concepções sociais da deficiência, verificando, assim, o que vai se delineando como comunicação por meio desses encaminhamentos (p. 23).

Cabe ressaltar que, apesar de sua fala manifestar uma crítica aos referidos encaminhamentos, ao propor que sejam revistos, modificados e não extintos, demonstra sua aquiescência aos mesmos e, portanto, registra-se dessa forma sua concordância com as ações segregativas de manter crianças em ambientes restritivos como as escolas e classes especiais.

Quanto a esta questão, Amaral (2001, p. 12) faz alusão à proposta de Omote (1995) de substituir o atual sistema educacional – regular e especial – pela educação integrada e à proposta de fusão entre o ensino comum e o ensino especial, fazendo referência a Stainback e Stainback (1999) e a Mantoan (1997), entendendo que ambas as propostas estão embasadas na “lógica da inclusão social, e que as discussões pressupõem diferentes argumentos para diferentes ações e modificações no sistema educacional”. É possível aqui identificar um movimento em prol das convicções inclusivistas.

Em seu estudo, Morejón (2001) faz referência explícita ao que denomina como inclusão total em que se pretende uma fusão entre os dois sistemas de ensino, a Educação Especial e a Educação Regular. Nas palavras da pesquisadora (idem, p. 42): “Em realidade, o resultado prático dessa pretensa fusão seria, em termos gerais, um

sistema novo e único, apto a responder às necessidades de todos os alunos, incorporando, num só sistema, os recursos e serviços dos dois tipos de educação”.

Kleijn (2001), ao fazer uma leitura sobre as intervenções educativas, destaca que é preciso compreender alguns aspectos importantes, os quais são por ela enumerados:

- 1) recursos e dificuldades da pessoa em termos de condições psicológicas, emocionais, físicas e de saúde; 2) ambiente em que a pessoa vive (casa, escola, trabalho e comunidade); 3) ambiente e sistemas ideais de apoio que podem facilitar a independência, a produtividade e a integração da pessoa na comunidade; e 4) um perfil do tipo de apoio necessário, baseando nos fatores acima (p. 02).

Define Educação Especial como um “conjunto de processos educacionais apropriados à educação de crianças com retardo mental” (KLEIJN, 2001, p. 4). Faz também referência ao termo necessidades educativas especiais segundo Marchesi e Martín (1995) como “qualquer dificuldade observável, enfrentada pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma faixa etária. Seja qual for o fator determinante deste atraso” (idem, p. 03).

Destaco a afirmativa da autora (idem) de que “A Educação Especial pode tornar-se ou não um instrumento transformador desses indivíduos em cidadãos, de acordo com os princípios éticos que utilizam em sua prática educacional” (p. 08). Ou seja, a Educação Especial fora do contexto educacional segrega e estigmatiza o indivíduo; e, quando se pensa em **escola regular** e **escola especial; ensino regular** e **ensino especial; Educação Regular** e **Educação Especial** dicotomiza-se o que deveria ser **somente educação**, esta, sim, com o compromisso de formar cidadãos e promover mudanças sociais.

Outro fator abordado por Kleijn (2001) é a qualificação dos profissionais da educação. A autora (idem, p. 08) coloca que segundo “o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 1072 de 9/01/2001. DO nº 7), todos os professores deveriam ter conhecimento sobre educação de alunos especiais”. Enfatiza a importância de a escola promover a formação continuada de seus profissionais como forma de alcançar os objetivos de seus projetos pedagógicos.

Kleijn (2001) tem entre os sujeitos de sua pesquisa duas professoras de uma instituição filantrópica que presta atendimentos para reabilitação e escolarização de

pessoas com deficiência mental e associadas. Em suas conclusões sobre os “objetivos do Ensino Especial e da Instituição” (p. 52), coloca que “as professoras concordaram com uma definição que destaca como objetivos a auto-realização, qualificação para o trabalho e exercício da cidadania, assim como a **superação das diferenças** e o desenvolvimento da capacidade” do educando (grifo meu).

Pergunto como é possível superar essas diferenças se elas são a condição para que tais instituições (aqui falando particularmente da escola especial) se mantenham? Enquanto houver escola especial haverá diferenças. Sem a pretensão de dar ensejo a uma discussão, devido à complexidade do termo, entendo a diferença como uma condição inerente ao ser vivo. Não pode nem deve ser superada, mas respeitada.

A Escola Especial, enquanto ambiente segregador e estigmatizante impinge a marca da incapacidade, definindo que o sujeito apresente uma deficiência física “tal que impossibilite acompanhar uma classe comum”, conforme mostra um dos critérios, entre outros mencionados pela autora (idem), para que o indivíduo seja aceito como aluno da instituição pesquisada.

Gama (2001) mostra a dificuldade que os alunos com Síndrome de Down enfrentam não só no processo de inclusão social, mas no que diz respeito a sua escolarização, ela explica: “A falta de conhecimento sobre eles, demanda de uma falta de oportunidade social, intelectual e afetiva” (p. 37). Ressalto que essa fala da autora abrange a realidade de todas as pessoas com deficiência, sejam as suas dificuldades de ordem mental, física, motora ou sensorial.

Em defesa da oportunidade do aluno com Síndrome de Down frequentar a escola regular Gama (2001) argumenta que

a escola não deveria somente primar pelo alcance de seus objetivos, no caso, o de ensinar, ela poderia, no que refere ao aluno ‘especial’, realizar um trabalho com alunos, pais e professores onde a significação da integração entre o aluno Down e o não Down pudesse favorecer o desenvolvimento e amadurecimento global de todos (p.38).

Mostra o compromisso que todo o sistema educacional e comunidade escolar têm com a educação desses alunos e destaca a responsabilidade do professor no exercício de suas funções e de sua qualificação:

Falar sobre Síndrome de Down, poderia expor os professores revelando sua falta de conhecimento, suas dúvidas em sala de aula! Muitas vezes, o silêncio é o recurso mais utilizado diante de assuntos sobre os quais nós não queremos ou nos negamos a falar, em consequência do despreparo, ou do preconceito. Talvez se os professores buscassem uma reflexão sobre suas práticas docentes, poderiam analisar sob um novo prisma a realidade que possuem dentro de sala de aula (p. 38).

No que se refere à educação de alunos com Síndrome de Down e, por conseguinte de alunos com outras limitações, Gama (2001) de certa forma penaliza os professores, mas não faz referência aos cursos de formação nem de qualificação dos mesmos, às suas condições de trabalho, aos projetos político-pedagógicos das escolas, esquecendo que a sua prática é contextualizada. As colocações da autora me remetem às palavras de Blanco (2002, n. p.):

Acredito que a escola pode contribuir para fazer sociedades mais inclusivas. Mas a educação, por si só, também não vai resolver a inclusão social; vai representar sim uma pequena parte, vai contribuir, mas não pode cair sobre os ombros da escola, da educação e dos professores a responsabilidade da inclusão social.

Porém, julgo pertinente os questionamentos de Gama (2001, p. 46):

Como um profissional da área de educação irá estimular o aluno com Síndrome de Down sem acreditar que ele é capaz? Como o professor desempenhará atividades que auxiliem na formação desse jovem, se nem, ao menos, conhece as características básicas da pessoa com Síndrome de Down? Como um profissional sem formação, realidade que muitas vezes presenciamos, poderá trabalhar com os jovens com Síndrome de Down?

Mais uma vez enfatizo que embora a autora faça referência à Síndrome de Down, por se tratar do foco de sua pesquisa, também esses questionamentos cabem na realidade não só de alunos com deficiências, mas de todos os alunos.

Gama (2001) alerta para o fato de que não bastam leis que obriguem a escola a receber esses alunos, lembrando a Constituição de 1988, que estabelece que o

atendimento aos alunos com deficiência deve ser feito preferencialmente pela escola, e adverte: “não se altera o imaginário da sociedade por decreto” (p. 46).

Vale aqui ressaltar o compromisso do educador de questionar e promover mudanças que possam ressignificar sua prática em especial no que diz respeito à formação de profissionais conforme a afirmação de L. Marques (2001, p. 171):

Articular na formação dos professores o saber fazer e o saber pensar para que tenhamos uma prática inovadora, na qual os professores deverão saber compreender o seu fazer e, assim, saber fazer mais do que saber transmitir o conhecimento escolar acumulado.

Tal conduta remete ao pensamento de Paulo Freire (1983, p. 49) para quem:

O trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência. Isto não significa, contudo, que deva, em seu trabalho pedagógico, impor sua opção aos demais. Se atua desta forma, apesar de afirmar sua opção pela libertação do homem e pela sua humanização, está trabalhando de maneira contraditória, isto é, manipulando; adapta-se somente à ação domesticadora do homem que, em lugar de libertá-lo, o prende.

O que fica evidente é que a dicotomia Educação Especial/Educação Regular persiste como modelo do atual sistema educacional, estando a maioria das autoras posicionadas a favor da manutenção desta dicotomia, reforçando a ideologia da exclusão, mas existindo outras autoras que já vêm fazendo um movimento discursivo a favor da fusão das duas formas de atendimento em um processo único educacional, chamado Educação, que, a meu ver, não precisa ser adjetivado como inclusiva já que em si toda educação pressupõe o atendimento a todos na sua diversidade.

5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU PARA TODOS?

*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, 2003a, p. 44)*

O movimento pela integração surgiu a partir da década de 1960, resultante da mobilização social e civil de luta por direitos daqueles grupos menos favorecidos. Quando as pessoas com deficiência assumiram a luta pelos seus direitos e promoveram o confronto entre o discurso dominante da exclusão e aquele construído a partir da voz dos próprios deficientes e/ou das pessoas com eles envolvidas na luta pelo reconhecimento da diferença como condição existencial possível (C. MARQUES, 2001), as questões sociais e políticas promoveram mudanças onde os processos de exclusão começam a dar lugar ao paradigma da integração.

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

O que se pretendia era propiciar a todos aqueles indivíduos, tidos como fora do padrão de normalidade, a possibilidade de conviver e trocar experiências que contribuíssem para o exercício de sua cidadania. Apesar de tais propósitos, de acordo com C. Marques (2001, p. 67),

a integração acabou reduzida ao mérito de alguns “capazes” e ao demérito da grande maioria, considerada a parcela dos “incapazes”. Tal fato, não se deve, certamente, à construção teórica do princípio, mas ao contexto cultural, político e ideológico em que foi formulado, ou seja, no contexto da Modernidade.

No que se refere à educação, a integração buscou incorporar, na educação geral, na escola regular, aqueles indivíduos, segundo Blanco (2002), particularmente os deficientes, que por muitos anos foram segregados em um sistema paralelo – a escola especial, as instituições.

Atualmente é possível observar que em meio aos propósitos integracionistas permanece a segregação em conformidade com o processo homogeneizante do discurso dominante e oficial o que contribui para exclusão daqueles considerados fora do padrão e classificados como diferentes, especiais ou “anormais”, tidos como “incapazes” para frequentarem o ensino regular.

Para Sasaki (1999, p. 34), “A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes”. Logo, a tônica da responsabilidade de serem integradas à sociedade permanece sobre as pessoas com deficiência. Embora o sentido seja o de promover a aproximação destas com os diversos meios sociais, prevalece para esses indivíduos a condição de segregados.

Neste contexto, surgem novos ideais de igualdade e de equiparação de oportunidades que sustentam os movimentos político-sociais no embate entre os discursos excludentes e o reconhecimento da diferença como condição existencial possível.

Desta forma, é possível vislumbrar o início do compromisso da sociedade perante um novo paradigma que propõe a inclusão de todas as pessoas, deficientes ou não, independentemente de sua condição existencial nos diversos segmentos sociais de forma a terem acesso a todos os bens e serviços que garantam sua qualidade de vida.

Tais perspectivas exigem da sociedade uma mudança de atitude em relação à forma de tratamento dispensado às pessoas com deficiência, dando origem ao paradigma da inclusão social em que o respeito às diferenças propicia a busca por melhores condições de vida para todas as pessoas.

Enquanto educadores, não podemos nos furtar à responsabilidade de promovermos, não só junto a comunidade escolar, mas também nos meios acadêmicos, profundas reflexões quanto ao compromisso de assegurar uma educação de qualidade que tenha como pilares de sustentação o respeito às diferenças e a igualdade de

oportunidade para todos, o que se pode chamar de uma educação inclusiva – aquela que não só seja capaz de levar o indivíduo a desenvolver suas potencialidades, respeitando suas especificidades, assim como auxiliar na construção de sua identidade cultural de forma a tornar-se um membro ativo dessa cultura.

No entanto, para falar em educação inclusiva é necessário antes reportar a um conceito mais amplo de inclusão – a inclusão social, compreendendo essa, como um processo que envolve toda a sociedade na perspectiva de promover mudanças que propiciem o acesso de todas as pessoas a todos os bens sociais com a eliminação de barreiras, seja de ordem física, social, econômica, política, ideológica e atitudinal.

Tais propósitos se confirmam nas palavras de Sasaki (1999, p. 41):

Conceitua-se inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Ribas (1989, p. 12) enfatiza que “em qualquer sociedade existem valores culturais que se consubstanciam no modo como a sociedade está organizada. São valores que se refletem imediatamente no pensamento e nas imagens dos homens e norteiam as suas ações”, o que nos faz acreditar que é possível uma realidade histórico-cultural, criada pelos homens ser transformada por eles.

A inclusão social se constitui, portanto, na conquista de igualdade de direitos e oportunidades levando-se em conta as diferenças étnicas, culturais, religiosas, raciais, de gênero etc.

A luta por uma educação inclusiva resulta desse movimento social contando com o desenvolvimento de políticas públicas cujo discurso tem sido no sentido de minorar os efeitos da exclusão. Neste aspecto, a escola inclusiva busca conseguir a inserção de todos os indivíduos em igualdade de condições e, ao mesmo tempo, conciliar as diferenças individuais.

Logo, para que se efetive os propósitos inclusivistas é importante que as mudanças que se propõem no contexto social se concretizem de forma a permitir que o indivíduo se desenvolva. No que diz respeito à educação, é imprescindível que haja modificações na organização de toda a escola, em todos os elementos da prática educativa, tendo ainda a afetividade como fator relevante para a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo. Nas palavras de Freire (1996, p.164) “é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”.

O que se observa na emergência do processo de inclusão social é que todos os indivíduos procuram a oportunidade de vivenciar de forma digna as relações humanas nas suas multiplicidades – diversidade.

Por mais que tenham avançado os ideais democráticos norteadores do movimento de inclusão social e a consciência do direito à igualdade de oportunidades, ao retomar a proposta da educação inclusiva, há que se reconhecer que não há como estabelecer uma educação para todos sem que se repense os diversos mecanismos de exclusão que se legitimam pela cultura política e pedagógica da escola subtraindo do indivíduo estigmatizado o direito de acesso e permanência na mesma.

Para que a escola possa construir um novo significado dentro do paradigma da inclusão precisa reconsiderar suas concepções de educação, de educador e educando, suas normas e valores, enfim o seu pensar no que se refere à prática a que se propõe. Torna-se imperioso nesse processo o envolvimento de toda a comunidade escolar – pais, funcionários, alunos, técnicos, docentes, administradores e a comunidade como um todo. A cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico devem ser exercitados para que se efetue esse processo de mudança.

É necessário romper com a postura que prioriza a quantidade em detrimento do trabalho de qualidade. Para tanto, faz-se mister a implementação de uma proposta pedagógica de caráter flexível que acolha todos, mas atenda às especificidades, reconhecendo a capacidade de aprendizagem de cada um, a despeito de características individuais marcadamente acima ou abaixo da convencional. Dessa forma, também se contribui para eliminação de um processo seletivo e classificatório que em lugar de promover desqualifica e estigmatiza o aluno.

É preciso ainda levar em conta que não só a estimulação cognitiva, mas a solicitação em todas as áreas do desenvolvimento humano, é fundamental para a formação de um sujeito crítico e criativo. Tal premissa se aplica não só ao educando, mas aos educadores e demais profissionais e membros da comunidade escolar. Logo, a escola inclusiva deve também dar ao professor a oportunidade de ser um profissional ativo e reflexivo, que pense de forma crítica sobre suas práticas, que tenha em vista a dimensão humana da aprendizagem enquanto meio de transformação social.

A experiência como professora mostra-me que o fato de reconhecer a diversidade da sociedade brasileira e o caráter heterogêneo do contexto escolar não tem sido o bastante para garantir que grupos historicamente excluídos tenham acesso aos bens sociais e culturais de forma a permitir-lhes a participação efetiva nos processos políticos e sociais. A expectativa é a de que as mudanças continuem acontecendo, mas é preciso reconhecer que ainda que a consciência do direito universal à educação inclusiva venha crescendo, a verdade é que as escolas não conseguem lidar com a diversidade. Foucault (2001) justifica a dificuldade de romper com a massificação de comportamentos considerando que manter o modelo instituído na forma estrutural e funcional como se apresenta torna a massa de indivíduos passível de vigilância e manipulação.

É necessário que o saber instituído reveja seus conceitos e assuma sua responsabilidade de criar novas alternativas de forma que a sociedade como um todo reconheça o valor do indivíduo como ser social e participante que precisa tão somente ter resguardada a sua individualidade e respeitadas as suas especificidades.

Embora a idéia de um sistema de ensino que leve a uma educação que seja igualmente única seja um dos baluartes do processo de inclusão educacional, esta é uma questão que requer especial cuidado não só por uma questão terminológica, mas pelos desdobramentos de seu significado, ao assentir à idéia de inclusão total pode-se estar admitindo a possibilidade de uma inclusão parcial, o que se torna inadmissível, uma vez que o termo inclusão já traz em si o sentido do “todos” (WERNECK, 1999).

Com essa idéia do “todos” reporto-me mais uma vez à obra de Werneck (idem) que aborda o tema da inclusão e indaga: “Quem cabe no seu Todos?” (p. 25). Werneck questiona e se propõe a “discutir o uso leviano da palavra TODOS, especificamente no Brasil” (p. 23), considerando “O uso multifacetado da palavra TODOS, na cultura, na

mídia, nas universidades, no dia-a-dia de TODOS nós, também na fala dos governantes, dos que legislam, nos documentos etc.” (p. 26).

Mediante tais afirmativas, julgo oportuno observar a fala de Morejón (2001, p.31) ao relatar o processo histórico da quebra dos paradigmas da exclusão e da integração e o despontar das propostas de inclusão escolar: “Surge, então, a necessidade de se instaurar um processo educativo acessível a todos, **inclusive às pessoas com deficiência**” (grifo meu). Pergunto-me o porquê de a autora acrescentar “inclusive às pessoas com deficiência” depois de já ter afirmado que o “processo educativo” seria “acessível a **todos**”? (grifo meu).

Talvez Werneck (1999) possa justificar a colocação de Morejón em questão, ao afirmar que “O mundo está repleto de TODOS parciais que precisam ser ampliados” (p.25). Entendo que essas palavras de Werneck denunciam a fragmentação da sociedade em que se encontram aqueles que podem e aqueles que não podem; aqueles que têm e aqueles que não têm direitos. Num outro momento, Morejón (2001) afirma que:

Para que ocorra realmente inclusão, que se discuta e se aprenda mais sobre alguns quadros típicos, como deficiências físicas, mentais e sensoriais em graus muito elevados. Deficiências que realmente impeçam ou dificultem que os alunos freqüentem o ensino regular (p. 38).

Ora, a partir do momento em que Morejón (idem) admite que para algumas pessoas, dependendo do tipo de deficiência ou do grau de comprometimento que apresentem, a inclusão não é possível, confirma a crença de que em sua concepção, a inclusão não é de fato para TODOS, o que dá margem a questionar: se de fato a inclusão não é para todos, para quem seria? A quem seria delegado o poder de dizer quem tem e quem não tem direito ao que se refere o princípio da igualdade de direitos, citado por Sasaki (1999, p. 40):

O princípio de direitos iguais implica que as necessidades de cada um e de todos são de igual importância e que essas necessidades devem ser utilizadas como base para o planejamento das comunidades e que todos os recursos precisam ser empregados de tal modo que garantam que cada pessoa tenha oportunidade igual de participação.

Nesse sentido, chamo a atenção para Pedroso (2001, p. 21) que manifesta sua descrença no processo de inclusão ao se tratar das pessoas surdas: “conhecendo as necessidades educativas especiais dos alunos surdos e os seus direitos legais enquanto cidadãos, é utópico pensar que as suas necessidades especiais serão supridas na escola comum e pública, como ela se apresenta na atualidade”. Enfatiza ainda que os alunos surdos inseridos em classe regular geralmente limitam suas atividades a copiar, o que os mantém ocupados, sem que causem incômodo ao professor, porém mantendo-se fora da dinâmica escolar. A autora (idem) se justifica argumentando que “Esse quadro contribui para que os alunos surdos vivam, nas salas de aula comuns, experiências de segregação, discriminação, desigualdade, e abandono, as quais se opõem à implementação de uma Escola para Todos e uma educação inclusiva” (p. 11).

Lorenzetti (2001) é outra autora que ao tratar especificamente da inclusão do aluno surdo na rede regular, mostra-se contraditória, pois, embora afirme que escola inclusiva é aquela “que aceita todas as diferenças, adaptando-se a sociedade humana, oferecendo um ambiente propício ao desenvolvimento das potencialidades individuais” (p. 28), defende a escola especial para surdos, através da fala de Souza e Góes (1999), em cujos argumentos se apóia: “Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas, a educação delas pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou em classes especiais em escolas regulares” (p. 29).

Ora, se a escola deve aceitar “todas as diferenças” e promover o “desenvolvimento das potencialidades individuais”, por que esses propósitos não se aplicariam também aos surdos? É comum a idéia de as pessoas surdas constituírem um grupo diferenciado, fora do contexto social, à parte inclusive de outros grupos de deficientes e segmentos sociais igualmente estigmatizados e excluídos – o que alguns autores defendem como “cultura dos surdos”, como se vê comumente proposto no que se refere a questões como etnia, religião e outras.

Esses argumentos se apóiam no baixo índice de escolaridade dos surdos. De acordo com a Comissão de Direitos Humanos da Federação Mundial dos Surdos citada por Lorenzetti (2001), até 1995 havia no Brasil 4 milhões de pessoas surdas. Destas, somente 37 mil matricularam-se na rede pública e 80% dessa população, em idade escolar, não tiveram acesso à educação básica.

Nesta mesma perspectiva situo a pesquisa de Gama (2001). Chamou-me a atenção o fato desta pesquisadora, como parte do desenvolvimento de seu trabalho, formar um grupo constituído por jovens com Síndrome de Down com ensejo de proporcionar a eles um convívio fora do ambiente familiar, em que se pudessem reconhecer como indivíduos e como membros de um grupo. Pergunto-me: por que a pesquisadora não trouxe para esse grupo outros jovens que não fossem portadores de Síndrome de Down oportunizando a convivência entre eles? Por que restringiu suas observações a olhares e comentários que ouvia das pessoas, sem permitir que o grupo estudado se posicionasse também em relação a elas? Nas palavras da autora (2001, p.37):

Em várias das nossas ‘saídas’ à noite, fomos abordados através de olhares “especulizadores” no início, mas que, logo em seguida, se transformavam em naturais [...]. Um casal, na saída da pastelaria, comentou comigo: – Pra nós é uma experiência boa vê-los aqui, já os vimos um dia lá no Big.

É possível saber sobre a imagem que o indivíduo tem de si sem conhecer qual a idéia que ele tem do “outro”, do que é “diferente” dele? Entendo essa forma de conduzir seu trabalho, como uma medida segregacionista que se confirma na fala da autora (2001, p. 85): “é melhor estar próximo dos que semelhantes a mim estão, do que ficar perto daquele que se diferencia em tudo”. E justifica: “no grupo de iguais, ‘eu’, não sou rotulado, não sofro preconceitos e nem sou estigmatizado” (p. 85).

Amaral (2001) discute a educação das pessoas com deficiência com base na afirmativa de que “Não há como acontecer uma educação inclusiva sustentada pela deficiência e a medicalização” (p. 32), o que sinaliza um deslocamento dos ideais integracionistas da Modernidade para os pressupostos inclusivistas defendidos na Atualidade. Ratifica essa idéia ao afirmar não se tratar tais iniciativas “de dar ao indivíduo a representação de uma categoria e a partir daí instaurar modelo e práticas coerentes com a regulação da cidadania, como mostra o percurso da educação especial” (idem, p. 33). Sua discussão está fundamentada nos pressupostos da Modernidade, com enfoque nos princípios da regulação e da emancipação, identificados por ela, o primeiro, por meio da “maximização do Estado, do mercado ou da comunidade”, e o segundo,

“pela esteticização, a juridificação ou a cientificização da realidade social” (p. 26). Desta forma Amaral (idem) afirma que:

A discussão sobre a educação não pode prescindir dessa análise, uma vez que há que se problematizar os encaminhamentos à escola especial sem perder de vista a constituição da educação especial a partir da racionalidade cognitivo-instrumental e conseqüente exclusão do princípio da comunidade, levando-se a uma ética de responsabilização individual (p. 30).

Nesse sentido, de dividir/esclarecer responsabilidades, embora Amaral (2001) trate em seus estudos da questão de encaminhamentos de crianças à escola especial, tomando por base o conhecimento técnico e instrumental que legitimam essas ações de exclusão, é relevante abordar a referência que a autora (idem, p. 31) faz quanto ao fato de que a criação de serviços especializados, mais do que uma questão de políticas públicas, é resultado dos movimentos de associações de pais e profissionais de assistência às pessoas com deficiência.

Capellini (2001) faz um estudo mais ampliado da inclusão, extrapolando os “muros” da escola e as teorias acadêmicas, alcançando o cerne da sociedade com suas responsabilidades de fato e de direito, entendendo que as propostas inclusivistas se estendem a todos os setores sociais e a todas as pessoas, não estando restritas àquelas que apresentam algum tipo de deficiência, tendo como princípio básico a idéia de que as restrições não estão nos sujeitos, mas na forma como a sociedade concebe e acolhe suas peculiaridades. Em suas palavras:

Uma sociedade onde há inclusão é uma sociedade em que exista justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e as diferenças entre as pessoas são aceitas como algo normal. Neste processo há adequação da sociedade às necessidades de seus membros, para que eles possam desenvolver e exercer plenamente a sua cidadania (p. 38).

Aborda ainda a integração cujo paradigma, diferentemente, propõe mudanças centradas no indivíduo como forma de promover a sua normalização.

Logo, retomando a temática da educação, Capellini (2001) esclarece quanto à distinção entre os dois paradigmas, valendo-se das palavras de Mittler (1999):

Na integração nós preparamos as crianças para estudar numa escola, ajudando-as a adquirir as habilidades de que elas necessitam. Assim, não há pressuposição de mudança na escola. Preparamos a criança para estar na escola como ela é. O modelo de inclusão reconhece a necessidade de mudança social (p. 40).

Capellini chama a atenção quanto à responsabilidade da sociedade no processo de inclusão e diante de suas colocações, retomo aqui a pesquisa de Morejón (2001), que discute a competência do Estado quanto à mesma questão, valendo-se das palavras de Mendes (1999):

vestindo uma roupagem de uma ideologia mais democrática e moderna a filosofia da inclusão poderá conseqüentemente, no contexto brasileiro, justificar o fechamento de programas e serviços (como as classes especiais nas escolas públicas, por exemplo) e poderá paradoxalmente resultar no futuro em uma forma de escamotear a retirada do poder público, reduzindo ainda mais a ação do Estado na educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (p. 42).

Tendo em vista que a educação é direito de todos e responsabilidade do Estado, acredito não haver lugar, pois, para a apreciação da autora, uma vez que a lei n.9394/96, Capítulo V, que trata da Educação Especial, no artigo 60, em seu parágrafo único estabelece que: “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (BRASIL, 2003).

Michels (2007) chama a atenção para o fato de que:

O Estado, até então burocratizado e maximizado como provedor, cede lugar a um Estado mínimo para prover, mas máximo para regular e gerenciar. Essa indicação do novo papel do Estado coloca a necessidade de a sociedade civil organizar-se para prover o

que o Estado abandona e pelo que não mais se responsabiliza. Este último, porém, regula/gerencia o que a sociedade civil oferece (n. p.).

É preciso estar atento ao risco de uma inversão de papéis e para que cada um cumpra o que lhe compete. A participação da sociedade nos movimentos sociais que emergem de uma sociedade politicamente organizada não pode eximir o Estado de suas responsabilidades com as propostas educacionais restringindo-se a uma ação reguladora e gerenciadora do que a sociedade civil gera.

Capellini (2001, p. 17) critica a falta de clareza das políticas públicas que norteiam as propostas de “inclusão de alunos com deficiência” na rede regular de ensino. Toma como referência o documento editado pelo Ministério da Educação em 1995 – “O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro”-, que coloca a integração em categorias: integração total e instrucional que possibilitaria a interação dos alunos com necessidades especiais com os demais, em alguns momentos de atividades comuns. O que, segundo a autora, gera ambigüidade quanto ao princípio de integração. Em suas palavras (idem):

Neste sentido, a classe especial funciona, hora (sic) como um serviço que promove integração parcial, hora (sic) como situação de segregação, mostrando assim como um documento comporta diferentes interpretações e, conseqüentemente, muitas práticas diferentes e adversas quanto a escolarização de alunos considerados portadores de necessidades especiais (p. 18).

Mais uma vez, reporto-me a Morejón (2001, p. 39) que através das palavras de Bueno (1999), mostra-se um tanto polêmica, ao abordar a mesma temática: “O que diferencia a integração da inclusão, já que tanto uma quanto a outra priorizam a incorporação de crianças com necessidades educativas especiais pelo ensino regular? A inclusão nada mais é do que a integração travestida de moderna?” (grifo do autor).

As palavras citadas por Morejón (idem) retratam o que tem sido o processo de inclusão, particularmente no aspecto educacional e mais particularmente na realidade brasileira. Tem-se assistido a uma sucessão de propostas e ao emprego de uma

infinidade de termos, nomenclaturas que vão se modificando sem, contudo promover as mudanças que de fato se fazem necessárias.

Também Capellini (2001), por sua vez, depois de toda retórica que induz a crer em seu ideal inclusivista, faz um questionamento, citando Schwartzman (1997), que denota dúvidas quanto a sua posição favorável à inclusão escolar: “Será que realmente todos se beneficiariam de classes regulares do ensino comum?” Em resposta a essa pergunta, uso da fala da autora (idem) que afirma: “Não se pode negar que existem exceções para a inclusão na classe regular, mesmo porque hoje ainda não temos condições de inserir todos os alunos com necessidades especiais” (p. 41).

A referida autora (idem) ainda considera que mesmo em se tratando de incluir o aluno com deficiência no ensino regular, deve-se observar o tempo de permanência deste em classe comum, levando-se em conta que nessas salas de aula as atividades são predominantemente abstratas e que nesses momentos aqueles alunos que apresentarem severa inaptidão intelectual devem mudar de ambiente.

Ainda contrariando seu discurso de uma educação inclusiva na perspectiva de uma educação para todos, a autora, utilizando-se de estudos de vários pesquisadores, apresenta uma análise daquelas que **supostamente** são consideradas como estando em melhores ou piores condições para a inclusão, de acordo com cada tipo de deficiência (grifo meu).

Essa análise se me apresenta como uma categorização da deficiência o que só faz aumentar o estigma da incapacidade e reforçar a concepção clínica da deficiência, criando-se, desta forma, novos mecanismos de controle e de discriminação o que segundo C. Marques (2001), fortalece o poder institucional em detrimento da potencialidade humana.

Oliveira (2001, p. 149) define inclusão social fazendo alusão às pessoas com deficiência:

o processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente, uma sociedade para todos. A inclusão (na escola, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde, etc.) significa que a sociedade deve adaptar-se as necessidades das pessoas com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida.

No que se refere à educação, a idéia de inclusão da autora (2001), em princípio, está ligada a efetivação de mudanças no processo educativo tendo a Educação Especial como meio de realização destas e como “forma de acesso a discussões mais relevantes e produtoras de uma prática transformadora” (p. 41), em que se promova a ruptura com os procedimentos reguladores que se impõem de forma aleatória manifestados por meio de currículos ou outros aparatos legais que se edificam enquanto proposição, mas que não se estabelecem como prática educativa.

Em seu estudo, Kleijn (2001) faz distinção entre educação, integração e inclusão escolar, diferenciando-as segundo suas tendências de acordo com Mittler & Mittler (1999):

na educação integrada a tendência é das discussões centrarem-se em questões relativas aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou portadores de necessidades educativas especiais, o que leva a uma maior preocupação com o aluno considerado especial à escola regular (p. 05).

Já a educação inclusiva é

considerada mais um processo que uma meta, inclui questões tais como as crianças freqüentarem escolas regulares, os professores aceitarem a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, as escolas reestruturarem seus currículos e sistema pedagógicos de forma a assegurar o acesso e o sucesso de todos os alunos e darem suporte aos alunos e professores sempre que necessário (p. 05).

Nesta perspectiva, situo a pesquisa de Carvalho (2001, p. 28), que aborda a educação como direito de todos e mostra a evolução do processo educacional como consequência das mudanças no contexto social e político, apropriando-se das palavras de Santos (2000):

Emerge, assim, a necessidade de indivíduos-cidadãos, sabedores e conscientes de seus valores e de seus direitos e deveres. Cresce, portanto, a importância da educação e, mais ainda, a importância da inserção de todos num programa educacional que pelo menos lhes tire da condição de ignorância. Em consequência, cresce,

também, a necessidade de se planejar programas educacionais flexíveis que possam abranger o mais variado tipo de alunado e que possam, ao mesmo tempo, oferecer o mesmo conteúdo curricular sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem (p. 35).

A autora (idem) trata a educação de pessoas com deficiência numa perspectiva inclusivista cuja meta primordial é a de “não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo” (p. 36). Ao tratar de tais questões Carvalho (idem) cita Sasaki (1999), cujo conceito de inclusão

além de relacionados à própria noção de *inclusão social*, dizem respeito também às condições de acesso e deslocamento dos indivíduos portadores de deficiência nos diversos ambientes físicos e sociais - *autonomia* -, ao poder de decisão que estes indivíduos venham a apresentar - *independência* -, além das oportunidades de acesso oferecidas pelo meio - *equiparação de oportunidades*. Estes conceitos estão embasados, mais do que na deficiência, na própria sociedade, à qual cabe a eliminação de barreiras que possam prejudicar o acesso da pessoa portadora de deficiência ‘aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional’ (p. 47).

Em semelhante perspectiva, encontro o trabalho de Frisanco (2001). A autora (idem) ao focar a inclusão das pessoas com deficiência, coloca a Arte como instrumento importante para o processo não só por “propiciar desenvolvimento de percepções, criatividade, imaginação, repertório de linguagens, habilidades motoras, proporcionam situações terapêuticas, etc.” (p. 24) aspectos esses, segundo a autora, imprescindíveis para o desenvolvimento de toda criança, cuja observação torna-se indispensável àquelas com necessidades especiais. A autora (idem) complementa essa idéia ao afirmar: “aprender Arte é importante para criança. É importante porque é passível de ser apreendida, é importante porque pode igualar os homens em oportunidades de expressão por ser de compreensão universal” (p. 24).

Não obstante, Kleijn (2001) chama a atenção para o fato de que a escola deve ocupar-se não só com as questões acadêmicas, mas promover a formação de um indivíduo crítico e participativo. Para tanto é necessário que empreenda mudanças que

alicercem um projeto pedagógico que viabilize o acesso e a permanência do aluno respeitando suas especificidades e atendendo às suas necessidades.

Frisanco (2001) também chama a atenção para o compromisso da escola para promover uma educação (em Arte) de qualidade por entender que “o ensino de arte é um espaço fundamental para o exercício da cidadania a partir do reconhecimento de si e do outro, independente das possíveis diferenças existentes entre humanos” (p. 25).

Um trabalho educativo que atenda aos objetivos inclusivistas exige entre outras iniciativas, uma revisão das propostas curriculares de forma a que se desenvolvam projetos voltados à sua reestruturação, e que atuem de modo sistemático na formação de profissionais, condição essencial para que as mudanças se realizem.

As autoras abordam as (im)possibilidades de uma educação inclusiva, ao apontarem que na escola regular a convivência entre os considerados normais e deficientes gera situações de segregação, principalmente quando é grande o grau de comprometimento que apresentam e a não formação dos professores para lidarem com a especificidade do seu alunado. Apontam, no entanto, para a necessidade de quebra de tais barreiras para que haja acesso e permanência de todos na escola.

6 AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Num determinado momento
avançamos em direção a um “novo”
sentido, superamos o “velho” sentido, mas
podemos voltar a ele, caso necessitemos.*
L. MARQUES (2001, p. 167-168)

As mudanças sociais e políticas que têm provocado a emergência de uma nova sociedade e sustentado esse momento de transição, conseqüentemente percorrem os caminhos da Educação de forma lenta, porém irreversível, particularmente no tocante ao modo de se conceber e de se lidar com o dado da diferença. Neste aspecto, é importante considerar que os valores de uma sociedade são intrínsecos a sua forma de organização e são esses valores que norteiam as ações dos indivíduos.

Sem perder de vista tais perspectivas, busquei no desenvolvimento das análises contextualizar os fatores históricos, sociais e políticos manifestos nas formações ideológicas da exclusão, integração e inclusão que embasaram esse estudo de forma a compreender como os discursos das autoras fazem sentido no que se refere à deficiência, tendo como referência os aspectos biológicos e sociais; a relação dicotômica que se faz presente entre a Educação Especial e a Educação Regular e sobre a (im)possibilidade de uma educação inclusiva.

Ao analisar a concepção de deficiência, tracei uma linha evolutiva no intuito de identificar as concepções preformista, predeterminista, envolvimentalista e interacionista, que fundamentam esse estudo. Neste aspecto, registro a dificuldade das autoras com a questão terminológica que identifica as pessoas com deficiência. Mesmo em se tratando de pesquisadoras envolvidas com questões diversas referentes à deficiência, em alguns momentos, o entendimento do que seja um e outro aspecto, entre tantos que compõem esse universo, não se apresenta de forma clara para as mesmas.

Foi possível identificar no discurso das autoras o deslocamento da visão teocêntrica da deficiência para a antropocêntrica, de substrato biológico e que, embora tenha ocorrido no período Renascentista, essa concepção clínica da deficiência

permanece nos dias atuais sem que se leve em consideração outros aspectos – sociais, políticos, que constituem a deficiência o que resulta no que se pode chamar de medicalização das questões sociais.

Logo, a concepção médico-científica característica dos pressupostos predeterministas encontra-se presente na fala de algumas das autoras de tal forma que suas concepções tomam por base as definições de instituições médicas e órgãos oficiais da área da saúde. Dão ênfase aos critérios de reabilitação tendo em vista os padrões de normalidade pelos quais justificam e tornam indispensável o atendimento especializado.

A relação sujeito/meio aparece na discussão de alguns trabalhos com abordagem do modelo social da deficiência. O interacionismo é assim identificado, sinalizado pelo reconhecimento das potencialidades das pessoas com deficiência e de sua capacidade de desenvolvimento, o que gera em algum momento questionamentos e a preocupação com o fato de que não obstante os movimentos pela ocupação dos espaços sociais pelas pessoas com deficiência, a realidade é que os mesmos ainda não conseguiram promover mudanças na concepção de deficiência e nem tirar do indivíduo com deficiência a responsabilidade pela sua condição.

A educação das pessoas com deficiência é tratada pelas autoras de forma dicotomizada em Educação Especial e Educação Regular, muito embora esteja em suas falas que a primeira é parte integrante da segunda.

A idéia que as autoras apresentam de modo geral é de que a Educação Especial deve atender às “necessidades especiais” dos alunos de forma a promover a sua inclusão no ensino regular; porém essa Educação Especial deve ocorrer em ambiente separado – escola especial ou classe especial e deve ser ministrada por especialistas e, ainda, que essa clientela deve ser encaminhada ao atendimento especializado mediante parecer técnico. São posições contraditórias, uma vez que, acreditam que por meio de práticas excludentes e segregacionistas seja possível viabilizar a inclusão desses indivíduos no ensino regular.

Verifica-se aqui estreita relação que se faz entre o modelo clínico da deficiência e o atendimento especializado na eterna busca pela normalidade, alcunhados de Educação Especial. Tais propósitos corroboram para a continuidade de práticas assistencialistas e filantrópicas das instituições de atendimento às pessoas com

deficiência em lugar de promover as condições para que todos os indivíduos possam usufruir do direito à igualdade de oportunidades.

A quase totalidade das autoras propõe que as pessoas com necessidades especiais, aqui com recorte na deficiência, frequentem a escola regular, com o suporte paralelo da escola/classe especial, e tenham suas especificidades atendidas por elas, muito embora algumas abordem a importância das questões referentes a currículos, avaliação, formação e capacitação de professores, envolvimento da comunidade escolar, etc. para a efetivação do processo de inclusão.

Percebo que existe uma dicotomia Educação Especial/Educação Regular que persiste no atual sistema educacional, sustentada pelos propósitos integracionistas, e ainda, se de um lado os espaços físicos institucionais para prática da exclusão encontram-se em processo de extinção, a ideia da exclusão mantém profundo arraigamento no pensamento das pessoas e em algum momento, de alguma forma, fatalmente se manifesta.

As autoras abordam as questões referentes à inclusão sob o ponto de vista da quebra dos paradigmas da exclusão e da integração considerando que a inclusão deve se estender a todos os setores sociais constituindo-se direito de todas as pessoas.

É possível ainda perceber em seus discursos a ideia de que as restrições sofridas pelas pessoas com deficiência se estabelecem pela incapacidade do meio para atender às suas peculiaridades.

Embora essas ideias se façam presentes nos discursos das autoras, contraditoriamente no que se refere à inclusão escolar de pessoas com deficiência, algumas defendem o isolamento de indivíduos com deficiência por entenderem que na escola regular a convivência com “não-deficientes” cria situações de segregação, abandono, enquanto que entre seus pares não são rotulados nem discriminados.

Outro aspecto relevante desta questão está no fato de que algumas autoras ainda propõem que antes de inserir crianças com deficiência no ensino regular as mesmas sejam avaliadas pelo grau de comprometimento que apresentam, estabelecendo-se assim aquelas que podem e as que não podem frequentar a escola regular.

Por outro lado, aparece no discurso das autoras a preocupação com a responsabilidade da escola de promover mudanças que assegurem o direito de ingresso

e permanência das pessoas com deficiência; e ainda com a formação e a qualificação dos educadores de forma a atender às especificidades do alunado.

As análises das questões propostas mostram que as autoras se posicionam no paradigma da integração, sendo que o que fica mais explicitado são seus gestos de dar visibilidade às questões relacionadas à deficiência, porém algumas vezes ainda situadas numa posição excludente e outras vezes apontando para um discurso inclusivista para o qual ainda não se deslocaram, por fazerem parte dessa mesma sociedade que ainda não tem o paradigma da inclusão como base de todas as suas práticas sociais e educacionais.

Acredito que o “fazer” e “desfazer” na interpretação dos discursos analisados demanda desse momento de transição, de mudança de paradigmas em que as ideologias da exclusão e da integração começam a se desarticular em consequência de novos posicionamentos que se alicerçam para a edificação de um paradigma em que as diferenças sejam reconhecidas como condição inerente ao ser humano.

Com esse ponto de vista, reforço minha crença de que é possível uma realidade histórico-cultural criada pelos homens ser transformada por eles e, particularmente no que se refere à Educação, que se tenha em vista a dimensão humana da aprendizagem enquanto meio de transformação social.

7 REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Aparecida Fonseca do. **Estudo sobre os encaminhamentos de crianças a escola especial: uma negociação social.** 2001. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social. In: MANZINI, E. J. (org.). **Educação especial: temas atuais.** São Paulo: UNESP, 2000.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: implicações educativas.** Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/educação.htm>>. Acesso em: 04 maio 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/conade2.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2003.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão e a escola especial. **Fórum**, v. 1, n. 1, p.5-11, 2000.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba-SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

_____. O aluno como foco de investigações sobre a escola: tendências das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação - 1981/1998. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ENDIPE, 2004. 1 CD-ROM.

BULGARELLI, R. **Valorização, promoção e gestão da diversidade: desafios para as organizações no século XXI.** Disponível em: <<http://www.amce.com.br/arquivos/AMCE>> Acesso em: 19 set. 2004.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico.** 2001. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

CARMO, S. M. do **A história da Educação Especial ajuda a entender os fatos atuais.** Disponível em: <<http://www.deficiente.com.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2006.

CARVALHO, Rosa Maria. **A inserção de crianças com paralisia cerebral no ensino regular: um estudo realizado em Juiz de Fora-MG.** 2001. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2001.

CARVALHO, S. **Thanise: um sorriso muito especial**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

COLLARES, C.A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf> Acesso em: 22 fev. 2007.

DAVIS, C. *et. al.* Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 71, p. 40-50, nov. 1989.

D'ANTINO, M. E. F. **A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde**. São Paulo: Memnon, 1998.

DIAS, T.; GOYOS, A. C. Caracterização da produção científica do Programa de Mestrado em Educação Especial: dissertações de Mestrado. In: CICLO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL, 4, 1987, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 1987.

_____. A concepção de autores sobre o seu objeto e modo de investigação. In: SIMPÓSIO DE INTERCÂMBIO CIENTÍFICO DA ANPEPP, 1, 1988, Caruaru. **Anais...** Caruaru: ANPEPP, 1988.

DORZIAT, A. **Concepções de surdez e de escola: pontos de partida para um pensar pedagógico em escola pública de surdos**. 1999. 200f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos – SP. 1999a.

_____. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, C. (org.): **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. v.2. Porto Alegre: Mediação, 1999b. p. 27-40.

FERREIRA, J. R. Pesquisa no contexto da política em Educação Especial. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2, 1991, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 1991. v. 1. p. 8-11.

FERREIRA, M. C. L. **O que é o discurso?** Disponível em: <<http://www.discurso.ufrgs.br/projetos.html>>. Acesso em: 23 mar. 2007.

FONSECA, V. da. **Educação especial**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad.: SAMPAIO, L. F. de A. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003a.

_____. **História da loucura**. Trad.: NETTO, J. T. C. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003b.

_____. **Microfísica do poder**. Trad.: MACHADO, R. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** RAMALHETE, R. (trad.). 24 ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Trad.: GADOTTI, M. e MARTIN, L. L. Coleção Educação e mudança, v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRISANCO, Maria de Lourdes. **Efeitos da capacitação de professores para programar ensino sobre seus comportamentos ao ensinar arte para pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais.** 2001. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

GAMA, Ladimari Toledo. **Imaginários de jovens com síndrome de down.** 2001. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

GHERPELLI, M.H.B.V. **Diferente mas não desigual.** São Paulo: Gente, 1995.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1985.

KLEIJN, Maria Vera Lúcia Barbosa. **Avaliação das condições escolares para o desenvolvimento de habilidades sociais em alunos com retardo mental.** 2001. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

LAPLANE, A. L. F.; LACERDA, C. B. F.; KASSAR, M. de C. M. **Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15texto/_minicurso.pdf>. Acesso em: 23 maio 2007.

LORENZETTI, Maria Lucia. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras.** 2001. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, J. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 24-25.

MARQUES, C. A. **Para uma filosofia da deficiência: estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência**. 1994. 115 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 1994.

_____. A estetização do espaço: perspectivas de inserção ou de exclusão da pessoa portadora de deficiência. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v.4, n.2, p.71-82, set/fev. 1999.

_____. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 248 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

_____ *et al.* Uma análise Foucaultiana acerca da qualificação e (des)qualificação no discurso. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO”. 1, 2004, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba: UNIMEP, 2004. 1 CD-ROM.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Juiz de Fora – MG: UFJF/INEP, 2001.

_____. Questões epistemológicas em Pesquisa em Educação Especial no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2, 2006, Domingos Martins. **Anais...** Domingos Martins: ABPEE, 2006. v. 1. p. 1-11.

_____; OLIVEIRA, F. D. Inclusão: os sentidos nas/das dissertações e teses. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 70, p.25-32, 2003.

MENDES, E. G. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais: inclusão ou exclusão da diversidade? In: BICUDO, M. A V.; SILVA Jr, C. A (orgs.). **Formação de professores e avaliação educacional**. v. 4. São Paulo: UNESP, 1999, p. 73-90.

MOREJÓN, Kizzy. **A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores**. 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

MICHELS, M. H. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 05 jan. 2007.

MITTLER, P. Inclusão escolar é transformação na sociedade. **Presença Pedagógica**, v.5, n. 30, p. 05-16. 1999

_____; MITTLER, P. Educando para a inclusão. **Educação Brasileira**, v. 21, n.43, p. 43-63, jul/dez. 1999.

NASCIMENTO, W. F.do. **Nos rastros de Foucault: ética e subjetivação**. Disponível em:< <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art02.html> >. Acesso em: 23 mar. 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **Pesquisa em educação especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998. v. 3. (Questões atuais em educação).

_____. O conhecimento produzido nos programas de pós-graduação sobre necessidades educacionais especiais. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. 7, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, PUC-Minas, ANPEd, 2005. 1 CD-ROM

OLIVEIRA, Glau cimara Pires. **Significações imaginarias de educadoras especiais em relação à escolha profissional: as lembranças da memória educativa**. 2001. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

OMOTE, S. **A importância da concepção de deficiência na formação do professor**. São Paulo: UNESP, 1995. v.3.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Discurso e leitura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. **Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização**. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz/USP, 1984.

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes?** São Paulo: Brasiliense, 1989.

RIBEIRO, M.L.S. **Concepção de educação especial e suas implicações no desempenho do professor de deficientes mentais**. 1992. 137 f. Dissertação (Mestrado

em Educação - Currículo)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

ROCHA, A. **Uma criança especial:** o impressionante relato da história de Adriana Rocha, 13 anos, autista, e sua sabedoria. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, M. P. Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro. **Integração**, v. 10, n. 22, p. 34-40, 2000.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para a reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997, p.62-66.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: _____ (org.) **Atualidades da educação bilíngüe para surdos.** v. 2. Porto Alegre: Mediação. 1999, p. 07-14.

SILVA, G. F. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M. (org.) **Educação intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-52.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino de surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidades da educação bilíngüe para surdos.** v.1, Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 163-188.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão** – um guia para educadores. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERNECK, C. **Sociedade inclusiva:** quem cabe no seu todo? Rio de Janeiro: WVA, 1999.

8 ANEXO

Lista das dissertações analisadas

AMARAL, Maria Aparecida Fonseca do. **Estudo sobre os encaminhamentos de crianças a escola especial: uma negociação social.** 2001. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico.** 2001. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

CARVALHO, Rosa Maria. **A inserção de crianças com paralisia cerebral no ensino regular: um estudo realizado em Juiz de Fora-MG.** 2001. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2001.

FRISANCO, Maria de Lourdes. **Efeitos da capacitação de professores para programar ensino sobre seus comportamentos ao ensinar arte para pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais.** 2001. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

GAMA, Ladimari Toledo. **Imaginários de jovens com síndrome de down.** 2001. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

KLEIJN, Maria Vera Lúcia Barbosa. **Avaliação das condições escolares para o desenvolvimento de habilidades sociais em alunos com retardo mental.** 2001. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

LORENZETTI, Maria Lucia. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras.** 2001. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MOREJÓN, Kizzy. **A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores.** 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

OLIVEIRA, Glaucimara Pires. **Significações imaginárias de educadoras especiais em relação à escolha profissional: as lembranças da memória educativa.** 2001. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. **Com a palavra o surdo:** aspectos do seu processo de escolarização. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.