

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A SIGNIFICAÇÃO DO CONCEITO DE INCLUSÃO ESCOLAR POR
PROFESSORAS**

Eliana Prado Carlino

**SÃO CARLOS
2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A SIGNIFICAÇÃO DO CONCEITO DE INCLUSÃO ESCOLAR POR
PROFESSORAS**

Eliana Prado Carlino

**Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos; área de concentração em Metodologia de Ensino, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cláudia Raimundo Reyes**

**SÃO CARLOS
2006**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C282sc

Carlino, Eliana Prado.

A significação do conceito de inclusão escolar por professoras. -- São Carlos : UFSCar, 2006.
256 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Professores - formação. 2. Inclusão escolar. 3. Significado e sentido. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Claudia Raimundo Reyes

Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello

Profª Drª Fátima Elisabeth Denari

Profª Drª Maria Cecília Rafael de Góes

Profª Drª Anna Maria Lunardi Padilha

Claudia Reyes
Roseli Rodrigues de Mello
Fátima Denari
Maria Cecília Rafael de Góes
Anna Maria Lunardi Padilha

Dedico este trabalho ao Fernando Augusto, meu irmão com Síndrome de Down, que, por alguma razão, foi também responsável por meu interesse pela Educação Especial.

Quase todas as noites ele me fez companhia na escrita da tese, embora não tenha aprendido a ler nem a escrever, por conta dos sentidos produzidos sobre a deficiência, cuja ênfase sempre acentuou mais os limites do que as possibilidades, não permitindo que se acreditasse em sua capacidade.

Que bom que os sentidos são sócio-históricos e estão sempre a mudar...

AGRADECIMENTOS

É indescritível o sentimento experimentado quando estamos finalizando um trabalho desta dimensão. Foram anos de dedicação e estudos, dividindo o tempo entre o trabalho e a tese, abrindo mão de finais de semana, de feriados e de encontros com a família; foram noites mal dormidas; férias mal aproveitadas... E a pergunta sempre freqüente e, muitas vezes, incômoda: “E a tese?” Entretanto, a alegria ao terminá-la é imensa - pelo conhecimento produzido, pelo crescimento profissional, pelas amizades construídas e pela sensação de um árduo trabalho finalizado. Por isto quero registrar aqui alguns agradecimentos:

Mais do que a tudo e a todos, agradeço a **Deus**, pela vida, força, fidelidade e pelo cuidado que me dispensou até aqui, permitindo mais esta etapa vencida.

Aos **meus pais, João e Lourdes**, pelo zelo que dispensaram e por tudo que fizeram para que eu pudesse realizar mais uma conquista no meu processo de construção – como pessoa e como profissional. Graças à existência e à dedicação deles, me foi possível chegar até aqui.

À **minha irmã Elaine** e ao **meu cunhado Fábio**, por nos presentear com o **Bernardo**, dando um novo sentido às nossas vidas.

A todos os **meus familiares** (tios, tias, primos, primas) que sempre estiveram presentes (mesmo que ausentes ou distantes fisicamente), torcendo por mim.

Aos **amigos** (antigos e novos) que apoiaram, foram interlocutores e incentivaram o enfrentamento da tese, compartilhando a alegria de finalizá-la. Prefiro não citar nomes, mas eles saberão, com certeza, que estão referidos aqui.

À **Professora Doutora Cláudia Raimundo Reyes**, orientadora sempre presente e amiga, principalmente nos momentos mais difíceis, quando o trabalho parecia perder seu rumo. As orientações dadas por ela sempre fizeram retornar ao caminho e recobrar o ânimo.

Às **Professoras Doutoradas Maria Cecília Rafael de Góes e Roseli Rodrigues de Mello**, com quem já convivi em outros contextos de formação e orientação e com quem tenho aprendido a ser professora, pelas valiosas contribuições para o aprimoramento da tese.

À **Professora Doutora Fátima Denari**, que conheci pessoalmente por ocasião do Exame de Qualificação, mas que me acolheu com muito carinho e, com competência, ofereceu inúmeras sugestões para o trabalho.

À **Professora Doutora Anna Maria Lunardi Padilha**, pela alegria com que aceitou o convite para participação na banca de defesa, pelos questionamentos e contribuições oferecidos nessa ocasião e, também, pelos incentivos dados.

Às **professoras Cássia, Dalva, Elaine, Lúcia, Mara, Marinilda e Paula**, que aceitaram o convite para constituir nosso grupo de pesquisa e, como muitos outros professores, lutam cotidianamente no enfrentamento das questões escolares, aceitando e enfrentando com valentia muitos dos desafios colocados.

À **Maria Auxiliadora e Gisele**, diretora e coordenadora pedagógica, respectivamente, da escola onde se produziu a pesquisa, pelo profissionalismo, interesse e carinho com que me receberam, disponibilizando todos os recursos necessários para que o trabalho ocorresse com tranquilidade.

Ao **Edgard**, pela interlocução realizada ao longo desse tempo e pelos sentidos que tem me ajudado a construir, em relação à vida e às relações.

À **Academia da Força Aérea** e, em especial, à **Divisão de Ensino**, onde trabalho, pelas dispensas concedidas para a realização desta pesquisa e desta conquista profissional.

RESUMO

Partindo de um referencial que considera o homem como ser histórico-cultural, portanto, síntese de forças individuais e sociais, psíquicas e ideológicas, este trabalho pretendeu apreender a ocorrência de processos de significação, caracterizando e tornando visível o movimento discursivo na medida em que ele vai constituindo o processo de significação de um conceito. Para analisar esse percurso e tornar visíveis as marcas sociais das enunciações produzidas, optamos pelo conceito de inclusão escolar, dada sua complexidade e relevância para a realidade educacional hoje. Este tema está posto como exigência para os professores e para seus formadores e está inserido num movimento mais amplo da sociedade que é o da inclusão social. O grupo de pesquisa foi constituído por sete professoras do ensino fundamental a quem oferecemos um curso (de extensão) no qual fomos discutindo a temática da inclusão escolar com a intenção de analisar o(s) modo(s) de significação deste conceito nos processos de interlocução que ocorrem em situações que se configuram como de ensino e de aprendizagem. Nosso trabalho se apoiou, principalmente, em Vygostky e Bakhtin, autores que oferecem lentes por meio das quais podemos compreender o processo de significação na dinamicidade da linguagem em funcionamento. Na perspectiva enunciativo-discursiva aqui utilizada a natureza da linguagem é social e dialógica e a palavra ao ser expressa contém em si um jogo intenso de forças sociais; não é una, não é inequívoca e nem transparente. Para analisar os dados, optamos pela abordagem microgenética. Ao longo das análises descartamos a idéia de que ao significar um conceito, mobilizamos apenas funções cognitivas, no sentido de algo estritamente interno e individual. São muitas as “vozes” que se fazem presentes, ainda que ausentes fisicamente; as elaborações produzidas pelas professoras têm historicidade, têm marcas dos contextos sócio-históricos. Apesar de haver todo um aparato e recursos diversos durante a aula, que supostamente deveriam orientar os processos de significação que os sujeitos realizam, marcando suas enunciações sobre um determinado conteúdo ou conceito, a

aula é apenas um momento dessa elaboração; ainda assim, um momento importante que produz novas enunciações. Ao final do trabalho, tecemos algumas considerações sobre o ser professora e pesquisadora concomitantemente e os conflitos gerados por essa duplicidade de papéis. Apontamos ainda, alguns dos modos como as professoras foram (re)significando seus conceitos sobre a inclusão escolar no decorrer das interlocuções.

Palavras-chave: 1.significação 2. inclusão escolar 3.enunciação

ABSTRACT

Departing from a framework that considers man as a cultural and historical being and, therefore, a synthesis of psychic and ideological, social and individual forces, this work aims to apprehend the occurrence of signification processes, characterizing and making visible the discursive movement as it keeps constituting the signification process of a concept. To analyse this route and make visible the social marks of the produced enunciations, we choose the concept of school inclusion, according to its complexity and relevance for the educational reality of today. This issue is posed as a demand for teachers and their formers and is inserted in a widest movement of the society that is of the social inclusion. The research group was constituted by seven elementary school teachers to whom we offered a course of extension in which we discussed the issue of school inclusion with the intention to analyse the ways of signification of this concept in the interlocution process that occurs in situations that configure itself as of teaching and learning. Our work is based, mainly, on Vygotsky and Bakhtin, authors that offers foresights by means of which we can understand the language dynamicity. On the enunciative-discursive view as we adopt the nature of language is social and dialogical and the word when expressed enclose in itself a intense game of social forces; is not unique, is not univocal and neither clear. To analyse the dates, we choose the microgenetic approach. Alongside the analysis we discarded the idea that to signify a concept we evoke just cognitive functions, in the sense of something strictly internal and personal. The “voices” that are present by are many, although physically departed; the elaborations produced by the teachers have historicity, have marks of the socio-historical contexts. In spite of having an extensive display and different resources during the class, that presumably ought to guide the signification processes that individual realize, marking their enunciations on a certain matter or concept, the class is just a moment of this elaboration; nevertheless, an

important moment that produces new enunciations. In the end of the work, we compose some considerations about being both a teacher and researcher and the conflicts engendered by this double role. We point further some of the ways how the teachers were (re)signifying their concepts about school inclusion alongside the interlocutions.

Key-words: 1. signification 2.school inclusion 3. enunciation

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - SOBRE AS INQUIETAÇÕES QUE ORIGINARAM ESTA PESQUISA	10
2 AS VÁRIAS DIMENSÕES DA INCLUSÃO	26
2.1 Falando sobre diversidade e diferenças - ainda necessário?	36
2.2 A perspectiva que privilegiamos para falar/pensar a inclusão	49
2.3 Alguns fatos sobre inclusão	57
2.4 “Educação para todos” - eventos e documentos internacionais	61
2.4.1 “Educação para todos” - documentos nacionais	65
2.5 Sintetizando algumas de nossas concepções/posições	68
3 A LINGUAGEM E A SIGNIFICAÇÃO NAS PERSPECTIVAS DE VYGOSTKY E DE BAKHTIN	74
4 O CAMINHO METODOLÓGICO	100
4.1 O encaminhamento do trabalho	103
4.2 A escolha do grupo de pesquisa	105
4.3 O processo de análise dos dados	110
4.4 Sobre cada encontro	115
5 ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS - UMA POSSIBILIDADE (ENTRE MUITAS) DE ANÁLISE/INTERPRETAÇÃO	136
5.1.Primeiras aproximações das professoras com a inclusão	138
5.2 Outros episódios	169
5.2.1 Episódio 1	169
5.2.2 Episódio 2	177
5.2.3 Episódio 3	185
5.2.4 Episódio 4	193
5.3 Algumas notas sobre a simultaneidade do ser professora e pesquisadora –o que isto produz(iu)	201
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
7 REFERÊNCIAS	217
ANEXOS	230

1 SOBRE AS INQUIETAÇÕES QUE ORIGINARAM ESTA PESQUISA

O referencial teórico desta pesquisa utiliza uma concepção de linguagem que, correlacionando a instância individual e a social, o psíquico e o dialético, a vida interior e a exterior, traz à tona conceitos como enunciação, polissemia, sentidos, polifonia,... mostrando que a palavra ao ser expressa contém em si um jogo intenso de forças sociais; não é una; não é inequívoca e nem transparente.

Desse modo nossas falas estão sempre (em algum sentido) respondendo à outras e suscitando respostas. Assim, há necessariamente “outros” circunscrevendo o nosso dizer e a palavra só adquire vida e sentido dentro de enunciações concretas e contextualizadas. Essas enunciações são, portanto, um elo na corrente da comunicação.

Os trabalhos de pesquisa, por sua vez, estão sempre revestidos de motivos que os fazem emergir e tomar forma num longo e, quase sempre, árduo processo de construção. Há questões, inquietações e desejos que instigam seus autores a pesquisar, conhecer, responder, tomando parte num diálogo inconcluso. Esses trabalhos também se constituem num diálogo travado entre pessoas (distantes, próximas, diferentes, parecidas, quase iguais) e procura responder (ainda que provisoriamente) a algo ou a alguém e, inescapavelmente, suscita novas construções no campo epistemológico.

Para elucidar meu interesse no tema relatarei parte das inquietações que foram se constituindo durante o tempo em que venho atuando na área de ensino e estabelecendo, nestes contextos interativos, inúmeras interlocuções - em diferentes contextos, diversos cenários, com diferentes sujeitos e distintas intenções.

Entretanto, todas essas vivências, ainda que distintas, foram perpassadas por uma marca comum e sempre presente, mesmo nas situações mais adversas – uma certa

paixão; eu diria mesmo, uma certa emoção pelo ser professora e pelo “ensinar”, razão pela qual sempre atuei, paralelamente ao trabalho como psicóloga, na área de ensino. Fui psicóloga e professora de psicologia durante dez anos até que optei integralmente pela docência.

Toda esta trajetória marcou e teve significativa contribuição nas opções por esta pesquisa. Embora eu acentue aqui as marcas da atuação profissional, muitos outros contextos se configuraram como determinantes dessas minhas inquietações, escolhas e ações. Também as relações familiares, sociais, de amizade, foram constituindo um modo de ser professora, pela maneira como fui me apropriando e significando muitos dos valores e práticas sociais circulantes nessas instâncias. Como ensina Fontana (2000)

A professora que cada uma de nós se tornou foi-se constituindo, silenciosamente [...] O tempo também marcou nossas histórias. Não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente. O fazer-se professora foi-se configurando em momentos diferentes de nossas vidas. (p.121,122).

Minha atuação como professora de Psicologia e Psicologia da Educação teve muitas marcas de construtivismo, eu diria até que, tentando trabalhar dentro de uma concepção mais construtivista (apesar de não saber bem o que isto significava), acabava adotando uma pedagogia que tinha mais “cara” de escolanovista (do que qualquer outra coisa). Com isso eu atribuía muita importância às atividades de ensino em si e enxergava o aluno como centro do processo, na tentativa de proporcionar-lhe o tão propalado “desenvolvimento das potencialidades individuais”.

Porém, ao mesmo tempo em que minhas aulas eram até muito criativas e recheadas de dinâmicas de grupo (essas não podiam faltar!), preocupava-me, sim, com o conteúdo de ensino e temia considerá-lo menos importante do que as atividades e formas de ensinar os alunos. Afinal, também aprendera (em algum lugar e tempo) que conteúdo e forma não podiam estar desvinculados, pois a um conteúdo sempre estava associada uma forma de

ensinar, e, ainda mais, aprendera que conteúdo e forma não eram as coisas principais no processo pedagógico e que também fazia-se necessário pensar sobre “para que”, “para quem” ou “com que finalidade” ensinar. Sendo assim, no íntimo, acreditava que meu papel ia muito além de preparar e criar estratégias diferenciadas, por mais que isso tivesse lá o seu sabor de “aula diferente e diversificada”.

Não exigia dos alunos memorizações de fatos, dados ou conceitos, até porque memorização era considerada execrável para quem tinha a pretensão de ser construtivista. Valorizava mais o processo de compreensão e me esforçava para que eles compreendessem a visão do autor dos textos e que, muitas vezes, também era a minha própria visão. E me empenhava para que a idéia do autor fosse apreendida: “O que este texto quer dizer?” “Qual a intenção do autor ao escrever isto?” e assim por diante.

Os alunos até avaliavam positivamente o trabalho realizado; elogiavam as aulas e a maneira de conduzi-las; a forma de avaliação, nunca usada de modo punitivo ou coercitivo; as estratégias utilizadas, enfim, o trabalho era visto como coerente e lhes fazia algum sentido; entretanto, isso ainda não me bastava, queria fazer melhor.

Certa vez, na tentativa de aperfeiçoar a prática pedagógica, eu e mais algumas colegas organizamos um grupo de estudos – queríamos aprender mais sobre Vygotsky e Piaget, pois eram autores com quem trabalhávamos em nossas aulas num curso de formação de professores (ensino médio), logicamente, dentro dos modos como significávamos suas contribuições e conceitos teóricos. Porém, reconhecendo que havia limites em nossas compreensões, resolvemos estudá-los melhor. E como eram difíceis!

O convite para o grupo de estudos foi estendido a todos os professores do curso, entretanto, por diversas razões não houve adesões e só constituíram o grupo eu (em Psicologia) e mais duas professoras de Língua Portuguesa, apesar de muitos terem apreciado a idéia.

Iniciamos nos reunindo uma vez por semana - algumas vezes na escola, outras em nossas casas - fazendo leituras e discutindo textos que conhecíamos; porém, ao longo dos encontros sentíamos necessidade de outras mediações, de outras vozes que não as nossas, pois encontrávamos dificuldades para compreender determinadas leituras; como diria Drummond, as palavras eram muitas, nós poucas. Hoje vejo com mais clareza que os textos se nos apresentavam difíceis porque não estávamos inscritas naquele contexto, naquele referencial. As idéias de Vygotsky eram quase ininteligíveis, porém, os “Seis estudos de Psicologia” de Piaget não nos parecia menos difícil. E assim, depois de algumas tentativas de compreensão desses textos, muitas vezes, frustradas (o que tornou aqueles momentos de encontro propícios para falarmos de nós), desistimos de nos reunir.

No meu caso, foram inúmeros cursos e duas especializações até chegar ao mestrado e finalmente ser apresentada a Vygotsky e Bakhtin; desta vez de modo menos traumático. Fomos nos conhecendo mais demoradamente e já conseguíamos dialogar.

Assim foi se compondo um jeito singular de ensinar e de aprender, tão diferente mas ao mesmo tempo tão igual ao de muitos outros professores (marcas das condições concretas de nossa existência) – momentos marcados por contradições, dúvidas, encontros e desencontros.

Esse jeito foi se configurando por meio de interlocuções, muitas vezes estabelecidas comigo mesma, de modo solitário; outras, em reuniões de professores, HTPCs¹ que aconteciam uma vez por semana, grupos de estudo. De qualquer forma, sempre num diálogo composto por muitas vozes – dos alunos, de outros professores, de colegas, dos livros, dos cursos realizados, à luz do que nos ensina Fontana (2000)

Foram as situações vividas, partilhadas com nossos pares, com nossos muitos outros, questionadas, aplaudidas, rechaçadas por eles que, na sutileza de sua aparente desimportância, nos violentaram e nos forçaram a pensar, a buscar os sentidos de signos encobertos pelo hábito. Com essas situações aprendemos. Re-significamos práticas e resignificamo-nos. (p. 180).

¹ Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Paralelamente à atuação docente, meu trabalho como psicóloga ia se delineando numa Escola de Educação Especial (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE), mais especificamente, na área da Deficiência Auditiva.

Recordo-me que quando atuava junto a crianças e adolescentes deficientes auditivos – era assim que nos referíamos a eles – não problematizávamos essa questão das diferentes terminologias (surdos ou deficientes auditivos?). Durante o meu tempo nessa instituição trabalhamos com duas propostas metodológicas diferentes: a Comunicação Total e o Método Perdoncini². Hoje sabemos que ambas trazem implícitas concepções distintas sobre a deficiência.

Não me lembro de uma vez sequer havermo-nos sentado – toda a equipe, entre psicóloga, fonoaudióloga, pedagoga e professoras – para discutirmos a esse respeito, apenas nos empenhávamos em trabalhar a metodologia em uso naquele determinado momento.

Mesmo na área de educação considerada especial, não nos incomodava a forma de chamá-los. Isso não era problematizado; devo dizer que, particularmente, a mim parecia que ‘deficiente auditivo’ era a forma “mais correta”; ‘surdo’ soava-me mais pejorativo e mais preconceituoso. Interessante o modo como somos impactados pelas palavras e os sentidos de que elas se revestem.

O termo “surdo” começou a parecer-me mais circulante já por conta dos estudos do mestrado. Passei então a perceber que, embora não possamos categorizar as palavras como melhores ou piores, elas carregam uma história e trazem implícitas concepções

² A Comunicação Total é uma proposta pedagógico-educacional, que teve impulso na década de 70 e, apesar de possuir várias versões e diferentes formas de implementação, essa proposta pretendia, de modo geral, oferecer aos surdos diferentes possibilidades de comunicação, trabalhando para isso sinais, fala, leitura orofacial e outros recursos que se fizessem necessários (LACERDA, 1997). Já o Método Perdoncini criado pelo francês Guy Perdoncini, é audiofonatório e tem como principais enfoques a audição, a voz, a fala e a linguagem. Parte do pressuposto de que todo deficiente auditivo tem um resíduo auditivo e deve aprender a ouvir para que possa falar; portanto, é um método que visa a educação auditiva e a estruturação da linguagem (COUTO, 1988).

acerca dos objetos aos quais se referem, afinal as palavras, enquanto signos, não são neutras, como afirma Bakhtin (2004).

Em 1996/97, ainda na APAE mas fora da sala de aula e atuando na Secretaria Regional de Educação, na função de Assistente Técnico-Pedagógica de Educação Especial, vivenciei com várias professoras da rede estadual de educação, os conflitos e inseguranças trazidos por uma nova demanda para os sistemas educacionais - a denominada inclusão escolar.

As professoras traduziam essa “nova” proposta como a colocação de alunos com algum tipo de deficiência, e que até então recebiam atendimento em classes e escolas especiais, no sistema regular de ensino; portanto, vislumbravam para suas já abarrotadas salas de aulas, alunos com diferentes tipos de deficiências – mental, auditiva, física, visual. Porém, para este trabalho, não se consideravam capacitadas.

Foi um período de turbulências, expectativas e pouco se sabia sobre o que fazer (muito provavelmente, ainda não se saiba). Muitas campanhas na mídia veiculavam anúncios e propagandas a respeito dessa proposta e do direito desses alunos serem matriculados no ensino regular, conclamando pais a fazerem isto, apoiados pela legislação. Era a Nova LDB nº 9.394 de 1996 que garantia em seu 4º artigo, o dever do Estado de atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

É importante lembrar que antes de 1996, outros documentos oficiais já se referiam às pessoas com necessidades especiais (embora utilizando outras nomenclaturas) e sua inserção no ensino regular.

A Lei nº 4.024/61 (Artigo 88), manifesta-se em relação à educação dos "excepcionais", afirmando que "para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação" (Mazzotta, 1999, p.68). Também a

Lei nº 5.692/71, (que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus), no seu Artigo 9º, assegura "tratamento especial" aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados" (Mazzotta, 1999, p. 69).

A Portaria CENESP/MEC³ nº 69, de 1986, ao referir-se à Educação Especial, entende-a como parte integrante da Educação visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do "educando com necessidades especiais". Segundo Mazzotta (1999) é aí que surge, pela primeira vez, a expressão "educando com necessidades educativas especiais", substituindo o termo "aluno excepcional", que a partir de então, praticamente, deixa de aparecer nos textos oficiais.

Como se pode ver, essa discussão não é tão recente, porém, foi a partir da legislação mais atual que muitos cursos de graduação, principalmente os de Pedagogia, incluíram disciplinas específicas em seus currículos de formação a fim de possibilitar a capacitação básica para atendimento às pessoas com necessidades especiais. Afinal, esta era uma das metas do Plano Nacional de Educação – a inclusão de conteúdos ou disciplinas relacionados às necessidades especiais, nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior.

Coincidindo com essas metas, a Portaria Ministerial nº 1.793, de dezembro de 1994, recomendava a inclusão de disciplinas e conteúdos da área de educação especial em diferentes cursos de nível superior. Porém, tal recomendação não teve impacto significativo nos currículos dos cursos de formação de professores, conforme demonstra a pesquisa realizada por Chacon (2004). Este autor investigou as grades curriculares dos cursos de Psicologia e Pedagogia de 33 universidades brasileiras no período entre 1992 e 1997,

³ O CENESP - Centro Nacional de Educação Especial foi criado em 1973, no Ministério da Educação e Cultura, para promover a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais, no território nacional. Depois de algumas reestruturações e após uma reorganização dos Ministérios, em 1992, passa a existir a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

analisando suas ementas, tendo em vista a Recomendação do MEC. Apesar de ter exercido alguma influência sobre esses cursos, a Portaria não provocou alterações substanciais, já que não foi atendida pela maior parte dos cursos investigados.

Minha atuação profissional também se deu como docente de um curso cuja disciplina, criada em função da Portaria citada, chamava-se Educação Especial⁴; tinha a duração de um semestre apenas e procurava, ao longo deste curto período, discutir sobre educação especial e, conseqüentemente, sobre a inclusão.

Era surpreendente observar a perplexidade de muitas dessas alunas com o tema em questão; elas eram em sua maioria, professoras⁵ de educação básica e ensino fundamental. Muitas desconheciam o trabalho realizado por instituições de educação especial; não tinham qualquer familiaridade com os tipos ou as formas com que as deficiências poderiam se apresentar, enfim, quase tudo, no campo intitulado “educação especial”, lhes era novidade. E apesar disso, muitas tinham em suas salas de aulas alunos com algum tipo de deficiência, como resultado das propostas chamadas inclusivas.

Elas vivenciavam a disciplina com um misto de sentimentos que variavam entre indignação, complacência, pena, comoção, impotência, desconhecimento e incertezas suscitadas por esse “outro diferente”, esse “outro especial”. Durante os debates articulados nas aulas, algumas falas⁶ personificavam tais sentimentos:

...eles são capazes de fazer coisas que todo mundo faz, só que eles fazem de uma maneira diferente, são mais lentos pra fazer essas coisas, mas eles

⁴ A ementa contemplava, de modo geral, conteúdos como: elementos históricos da Educação Especial e as políticas educacionais na área de deficiência; concepções sobre deficiência e o conceito de necessidades educativas especiais; caracterização de necessidades educativas especiais de alunos com diferentes tipos de deficiência; a atual política de inclusão: limites e possibilidades; a formação do educador para as necessidades educativas especiais.

⁵ Refiro-me ao gênero feminino porque alunos homens eram raros nesses cursos e quando se faziam presentes, atuavam em outras instâncias e níveis de ensino que não o fundamental, portanto, seu contato com experiências ou com o discurso da inclusão era quase ausente.

⁶ As falas reproduzidas aqui se referem a um trabalho realizado no ano de 2003, num curso de Pedagogia, na disciplina Educação Especial.

fazem como todo mundo, eles conseguem escrever, mais lento, mas eles conseguem fazer e eles estando com pessoal da mesma idade deles, isso incentiva eles a se desenvolver melhor; às vezes até a doença deles ser menos progredida e parar num certo ponto e não ter mais uma decaída e sim progredir, às vezes até ele estando junto com pessoas normais ajuda ele na sua progressão. (F.)

então a gente tem que começar a incluir, a colocar essas pessoas no meio pra que isso faça com que haja mais respeito. (V.)

E a essas colocações, algumas vezes respondiam:

Mas já começou faz tempo (a inclusão) e não virou nada até hoje. (M.)

Nós somos profissionais da educação conscientes sim, dos direitos que são da LDB, que os deficientes têm que ter, direitos esses que nós não podemos dar. (D.)

Nós temos que começar agora? Por que agora se a LDB foi de 96? (L.)

Isso é moda, você entendeu? (M.)

A percepção das alunas de que o problema ia além do âmbito de atuação do professor, também era evidenciado:

O professor não tem capacitação, o sistema não dá oportunidade para nós estarmos nos reciclando. (A. C.)

Mas e os professores? Quando eles têm um aluno deficiente na sua sala de aula, ele vai conversar com a coordenadora, ela diz assim: “é a inclusão”. (R.)

Então, nesse caso quem vai dar respaldo ao professor? Não tem respaldo, quem vai dar? É uma questão que a gente coloca, né? Quem vai auxiliar esse professor? A gente sabe que o sistema não está preparado pra essa situação. (L.)

Além disso, era nítida a idéia da necessidade da especialização para o atendimento dessas necessidades especiais:

Na nossa formação nós não somos aptos a diagnosticar o grau de deficiência do aluno, [...] eu quero ser pedagoga, se eu quiser direcionar pra criança deficiente mental eu vou ser psicóloga, fonoaudióloga, qualquer outra coisa. Mas a minha formação me dá direito a casos de criança normal. Se vem uma criança que não é normal na minha classe, julga-se que essa criança tem que ir pra um especialista, se não eu vou ser uma profissional polivalente e não é assim que eu me sinto... (L.)

Eu quero saber onde entra a vocação profissional porque eu [...] escolhi o magistério para trabalhar com crianças de 1ª a 4ª série consideradas até então, normais. Então é essa a minha vocação, trabalhar com crianças normais. E agora? Agora tenho aí diante de mim uma criança cega, surda, não é a minha vocação trabalhar com ela. (D.)

E ainda, as resistências experienciadas por aquelas que, com muita ousadia e bravura e em meio a inúmeras contradições, características das próprias relações sociais, procuravam produzir e materializar o processo de inclusão.

Eu também tive uma aluna que enquanto tocava o Hino Nacional na escola ela dançava rock; que socialização ela estava tendo ali? Só socava todo mundo dentro da sala de aula, batia em todas as crianças, ela atrapalhou a aprendizagem o ano inteiro porque o processo de aprendizagem que eu poderia estar desenvolvendo com meus alunos eu não conseguia porque ela me tomava a atenção o tempo todo... (A. C.)

Nesse movimento contraditório, muitas situações que se acreditam e defendem como inclusivas acabam quase sempre transvestidas e seus reflexos quase nunca considerados e conhecidos suficientemente, fazendo-nos perder de vista o que efetivamente temos produzido sob a máscara da inclusão.

Não vai aqui nenhuma intenção de crítica quanto ao despreparo ou ingenuidade das professoras, apenas a constatação de uma realidade multifacetada, que sabemos, não tem um caráter ou uma determinação estritamente educacional, mas, também está permeada por outras instâncias, como a política, social, econômica,...

Em minha pesquisa de dissertação (CARLINO, 2000), trabalhei com professoras em formação no último ano do ensino médio, e que estariam, logo a seguir,

assumindo a docência. Procurei analisar suas idéias e concepções assim como suas perspectivas de atuação em relação às necessidades educacionais especiais e à inclusão, levantando ainda os conhecimentos que seu curso lhes havia propiciado sobre esta temática e como viam as necessidades formativas dos professores para o atendimento desses alunos considerados com necessidades especiais.

As análises das entrevistas demonstraram que o ensino recebido por elas não havia abordado tais temáticas, as quais apareciam no curso apenas de modo esporádico e assistemático. Suas respostas demonstravam que elas não sabiam quem eram e como se caracterizavam os sujeitos assim classificados.

A noção de alunos com necessidades educacionais especiais aparecia muito vinculada à noção de sujeitos com deficiência mental, cujas necessidades educacionais se limitariam a um ensino mais lento e simplificado (redução de programas), condizente com uma visão de desenvolvimento quantitativamente menor para essas pessoas e que, por isso, deveriam receber atendimento num sistema de ensino à parte.

Para elas, inclusão significava contato físico ou social entre crianças consideradas normais e crianças com necessidades educacionais especiais, além de possuírem uma visão quase filantrópica do trabalho a ser realizado com esses alunos – a quem se deveria dedicar mais carinho, amor e atenção.

O conjunto das análises sugeriu o que ainda se percebe em relação à temática – que as condições de preparo do professor para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais não estão sendo viabilizadas, o que torna a inclusão uma questão a ser repensada, problematizada e aprofundada em todos os seus pressupostos, pois ela ainda causa perplexidade e muitas vidas têm sido afetadas significativamente com essa nova demanda, sem que se pense apropriadamente nos reflexos disso na constituição das subjetividades das pessoas envolvidas.

Nesse percurso de atuação junto a professoras já formadas e em formação e da perplexidade produzida nelas diante das questões suscitadas por práticas e discursos denominados de inclusivos, o que me impressionava e gerava perplexidade era o fato de que, se entre professoras em formação, em nível médio, que não haviam tido qualquer abordagem formal sobre tais conteúdos, as análises realizadas expunham um quadro preocupante e concepções, à época, consideradas equivocadas, pois, distantes de uma idéia de inclusão pretensamente desejada, também entre aquelas que durante um semestre, pelo menos, haviam discutido, lido, debatido essas questões e esses conteúdos, as concepções não diferiam muito e não poderiam ser consideradas menos equivocadas.

Ainda que concretizando a meta de incluir nos currículos de formação dos professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas com a intenção de oferecer uma capacitação básica para atendimento aos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 2001d), a situação em relação às elaborações e concepções sobre a inclusão parecia não se alterar. Ou que alterações (im)perceptíveis estariam sendo produzidas? E se estivessem, como então, apreendê-las?

Durante esta disciplina trabalhada no curso de Pedagogia, após discussões, debates, filmes, leitura de textos e livros⁷ em que se problematizava a inclusão, falando de seus limites e possibilidades e trazendo à tona aspectos históricos da educação especial e outros temas afins, as falas sobre a inclusão produzidas pelas alunas que cursavam a disciplina eram muito semelhantes à daquelas alunas que apenas haviam tido um contato muito esporádico e superficial com tais conteúdos.

Entretanto, apesar dessa semelhança (aparente?) algumas falas das professoras que cursavam a disciplina pareciam incorporar vozes (ainda vozes alheias) que foram se

⁷ Os textos da disciplina envolviam uma diversidade de autores na área da Educação Especial que vêm problematizando essa instância da educação e também fazendo referências à “educação inclusiva”; os filmes trabalhados foram: “O Oitavo Dia” e “À Primeira Vista”, que possibilitaram discutir concepções e sentimentos acerca da deficiência (respectivamente mental e visual); além de alguns programas da Série “Espaços de Inclusão”, veiculados pela TV Escola: um Salto para o Futuro.

presentificando nas aulas, por meio dos textos, livros, personagens dos filmes, colegas, professora, etc, produzindo novos modos de falar/pensar a inclusão. Algumas alunas diziam mesmo ter modificado seu modo de entender este conceito ao realizar a disciplina e agora, tinham dúvidas sobre seu(s) modo(s) de pensar, ou seja, estavam em conflito.

Eu, então, me indagava qual seria o processo que possibilitava esse movimento de significação. As idéias sobre inclusão que fugiam do esperado/desejado, seriam mesmo equivocadas? Ou fariam parte do processo que permeia a construção de conhecimentos? Como então, apreender este processo em suas minúcias, considerando que ele vai alterando modos de entender um conceito?

E se os modos de dizer/pensar vão se alterando, também vão se alterando as experiências vivenciadas no cotidiano, pois passam a ser vividas a partir de outra perspectiva, de outras concepções.

E foi nesse contexto que as inquietações começaram a surgir no que diz respeito aos modos de significação em sujeitos adultos, mais especificamente, em professoras. Não me interessava apenas perceber quais eram as diferentes concepções que as alunas/professoras tinham sobre a inclusão (o que foi, em parte, meu trabalho no Mestrado) mas por meio dessas concepções, apreender os modos como as pessoas significam o que se pretende ensiná-las; como se dá e quais as marcas sociais desse processo; como apreendemos uma idéia e como ao longo dos processos interativos/educativos elas vão assumindo novas nuances. E como a linguagem funda e possibilita esse movimento.

Entendemos que a significação ocorre num processo de constantes re-significações, dada a natureza social e dialógica da linguagem e do próprio desenvolvimento psicológico, tendo, portanto, um caráter coletivo e não individual ou estritamente cognitivo. E é nesta dinâmica não linear, não harmoniosa e não previsível que queremos adentrar.

Sendo assim, esta pesquisa pretendeu apreender a ocorrência de processos de significação, caracterizando e tornando visível o movimento discursivo na medida em que ele vai constituindo o processo de significação do conceito trabalhado. Concretizamos esta intenção com um grupo de sete professoras em exercício no ensino fundamental de uma escola regular e pública, oferecendo a elas um curso sobre inclusão escolar, com duração de 30 horas. Durante nossos encontros fomos trabalhando o tema, possibilitando novas elaborações sobre ele, ao mesmo tempo em que analisávamos, nas interlocuções estabelecidas, o movimento dialógico. Todas as interlocuções foram gravadas.

O trabalho está composto por quatro capítulos (além da introdução) e considerações finais. No primeiro deles - **As várias dimensões da inclusão** - tratamos sobre questões de inclusão, fazendo maior referência ao contexto escolar, sabendo, entretanto, que este conceito assume diferentes configurações, principalmente num cenário como o nosso, marcado por diferentes formas de exclusão. Discutimos conceitos como diversidade e diferença e fazemos ainda referência ao surgimento desse movimento inclusivo no âmbito internacional e suas conseqüentes repercussões em nosso país, por meio de documentos e legislações oficiais.

No segundo - **A linguagem e a significação nas perspectivas de Vygotsky e de Bakhtin** – esclarecemos nosso referencial teórico, apoiado em Vygotsky e Bakhtin. Estes autores ao defenderem uma perspectiva que considera a linguagem como social e dialógica, sustentaram nossas leituras e análises sobre os episódios interlocutivos ocorridos na dinâmica interativa envolvendo professoras e pesquisadora. Noções como enunciação, dialogia, linguagem, signo se destacam neste capítulo, permitindo-nos compreender que o signo em movimento, produzido nas relações entre as pessoas vai constituindo modos de significar um conceito.

No terceiro - **O caminho metodológico** - apresentamos o trajeto percorrido desde a definição de nosso objetivo até a escolha do grupo de pesquisa e os critérios utilizados nesta escolha; destacamos também o processo de análise dos dados e nossa opção por uma abordagem microgenética, por viabilizar a apreensão da linguagem em movimento e das minúcias desse processo. A abordagem escolhida nos permitiu vincular o fenômeno observado – a significação – às condições sociais e históricas nas quais ele está circunscrito. Possibilitou ainda olhar para os dizeres das professoras como processo e não como produtos finalizados. O movimento dialógico, no qual se ouvem múltiplas vozes, envolvendo diferentes sujeitos em inter-relação é uma das características do referencial teórico escolhido.

Procuramos oferecer nesta parte do trabalho um panorama sobre cada encontro realizado com as professoras e os principais tópicos de discussão, a fim de esclarecer o leitor a respeito de nossas escolhas e concepções, pois por meio delas fomos restringindo e ampliando a possibilidade de sentidos para o conceito em questão.

No quarto - **Atribuição de sentidos: uma possibilidade (entre muitas) de análise/interpretação** - procuramos traçar o caminho executado para tornar visíveis as marcas sociais que permearam os dizeres das professoras. As interlocuções entrelaçadas umas às outras evidenciaram marcas das histórias sócio-culturais que cada sujeito trazia no momento de sua elaboração. As enunciações imbricadas na materialidade das relações sociais concretas, permitiam na emergência de uma enunciação, a produção de outras, num movimento dinâmico e complexo.

Assim, dividimos os episódios em dois momentos: no primeiro acentuamos as marcas dos diferentes contextos formativos que ajudaram as professoras a compor suas posições e seus dizeres sobre a inclusão, na tentativa de evidenciar que os sentidos têm historicidade, são sócio-históricos; no segundo, procuramos analisar mais detidamente a trama

dialógica e o movimento das enunciações, olhando a participação das professoras de um ângulo que privilegia o movimento da linguagem.

Ainda nesta parte, no tópico *Algumas notas sobre a simultaneidade do ser professora e pesquisadora - o que isto produz(iu)?* – procuramos discorrer, mesmo que brevemente, sobre as dificuldades geradas por essa duplicidade de papéis, que ao entrelaçar professora e pesquisadora, produziu inúmeros conflitos. Contudo, a professora ensinando, aprendeu; a pesquisadora produzindo dados de pesquisa, ensinou, pois não atuava com neutralidade na trama dialógica. Marcamos, assim, com nossas mediações, intervenções, posições e escolhas, sentidos possíveis para as enunciações produzidas.

Nas **considerações finais** fazemos uma certa retrospectiva do trabalho, procurando destacar algumas questões e aumentar a visibilidade de alguns pontos que gostaríamos fossem vistos pelo leitor. E mesmo tentando circunscrever algumas possibilidades para essas leituras não poderemos evitar (nem pretendemos) que cada leitor produza os seus próprios sentidos a partir dos que foram por nós produzidos. Afinal, os sentidos são sócio-históricos.

2 AS VÁRIAS DIMENSÕES DA INCLUSÃO

A inclusão não é idéia recente no cenário educacional, apesar de ter se tornado bastante divulgada, debatida e comentada mais acentuadamente nos últimos dez anos. Não coincidentemente, quando mudanças significativas também ocorriam no âmbito econômico mundial.

A primeira impressão que tínhamos é a de que de repente a humanidade havia se acometido de um sentimento nobre e humano na consideração e respeito às diferenças individuais, passando a defender os direitos de grupos considerados minoritários no sentido de participação social. É como se também a escola houvesse se dado conta e passado a exercer, de fato, seu papel de tornar acessível a todas as pessoas o conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história.

Ainda que muito já se tenha dito sobre isso, vale lembrar que na década de 90 quando a idéia de inclusão escolar começou a circular entre os educadores, de um modo geral, muita desorientação foi causada. Entretanto, isso fez com que muitas concepções fossem abaladas e repensadas, gerando novos modos de entender a questão ou, pelo menos, novos pontos de reflexão, pois a realidade existente foi desestabilizada e as pessoas precisaram sair ou foram arrancadas de sua “zona de conforto”.

Entretanto, é importante ressaltar que a inclusão faz parte de um movimento muito mais amplo da sociedade e não se restringe apenas à escola, apesar de darmos essa ênfase ao nosso trabalho. Ela se estende aos âmbitos social, laboral, de lazer, etc.

Para alguns dos pesquisadores que se debruçam sobre o tema exclusão, considerando-o dialeticamente em sua relação com a inclusão (GUARESCHI, 2002; JODELET, 2002; SAWAIA, 2002; SINGER, 1998; WANDERLEY, 2002), esse processo

não é apenas um fenômeno que atinge os países pobres. Ao contrário, ela sinaliza o destino excludente de parcelas majoritárias da população mundial, seja pelas restrições impostas pelas transformações do mundo do trabalho seja por situações decorrentes de modelos e estruturas econômicas que geram desigualdades absurdas de qualidade de vida (WANDERLEY, 2002, p.16).

Mesmo sendo uma noção relativamente nova no cenário intelectual e político, a exclusão é uma temática polissêmica que suscita inúmeras compreensões e acalorados debates, isto porque abarca fenômenos muito variados - racismo, etnocentrismo, desemprego, estado de incapacidade física, sensorial ou mental, etc - o que sugere a impossibilidade de ser tratada de modo geral, pois isto demandaria “juntar todos os processos que ela implica ou todas as formas que ela toma em uma mesma alternativa” (JODELET, 2002, p.53). Wanderley (2002) considera que esse fenômeno é tão amplo, do ponto de vista epistemológico, que é praticamente impossível a sua demarcação.

Guareschi (2002), um outro pesquisador desta área, utiliza uma perspectiva histórico-crítica e o conceito de relação para elucidar as transformações históricas que foram, ao longo do tempo, definindo diferentes épocas, caracterizadas por diferentes modos de relação estabelecidos entre as pessoas e os bens (materiais e simbólicos), e que foram, assim, construindo a existência humana.

Em sua análise, o autor transita da sociedade primitiva – na qual a sobrevivência era garantida por meio da apropriação dos produtos da terra, da pesca e caça – até a mais recente, caracterizada pelo modo de produção capitalista, instaurado pela Revolução Industrial, em que novos tipos de relações foram estabelecidas, destacando-se as de dominação e exploração. Para Guareschi (2002), “passa a ser central hoje, uma nova relação, que cada vez mais se torna definidora do tipo de sociedade em que passamos a viver: é a relação de *exclusão*” (p. 144, grifo do autor). E neste tipo de relação, duas estratégias são destacadas por ele como sendo importantes mecanismos para a manutenção da hegemonia da

exclusão nas sociedades atuais – a competitividade e a culpabilização do indivíduo – ambos, mecanismos psicossociais.

Muitas, então, são as formas e as configurações assumidas por este conceito e não temos a pretensão de esgotá-lo aqui, correndo inclusive o risco de abreviarmos e até mesmo banalizarmos discussões bastante ricas e extensas sobre o tema.

Desta forma, a exclusão vivida por inúmeras pessoas no contexto educacional retrata apenas uma pequena parcela deste cenário vasto, preocupante e que assume dimensões mundiais.

Podemos dizer que a inclusão intenciona garantir a todo o cidadão acesso ao espaço comum da vida em sociedade, devendo esta estar balizada por relações de consideração e respeito à diversidade humana e à aceitação das diferenças individuais. Requer portanto, o entendimento de que as relações humanas assim como o próprio homem são marcados pela heterogeneidade. Como parte integrante desse processo e como tentativa de romper com uma das facetas dos processos de exclusão está a inclusão educacional.

Na perspectiva educacional, a inclusão pressupõe a participação de alunos no ensino regular reconhecendo a existência de inúmeras e variadas diferenças (pessoais, étnicas, lingüísticas, culturais, sociais, etc) e ao reconhecê-las, postula a necessidade de alteração do próprio sistema de ensino, que na verdade não se encontra apto ou preparado para atender a clientela que a ele tem acesso.

Nesse contexto diverso e heterogêneo, considera-se que, durante o processo de aprendizagem, todo e qualquer aluno possa apresentar ao sistema educacional alguma necessidade diferenciada, podendo esta ser temporária ou permanente. Isso sugere a existência de alunos com *necessidades educacionais especiais*, que, segundo o artigo 5º da Resolução do

Conselho Nacional de Educação nº02/2001 (Brasil, 2001c) podem ser aqueles que apresentem:

- “Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares;
- Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, requerendo formas adaptadas e diferenciadas de ensino, com utilização de linguagens variadas (ex: língua de sinais digital, língua brasileira de sinais, Braille, etc.);
- Altas habilidades.”

Deste modo, a inclusão representa um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que visava a adaptação da pessoa com deficiência ao sistema de ensino desenvolvido nas escolas comuns, enquanto aquela requer uma reestruturação do sistema educacional, cujo objetivo, segundo o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, “é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada” (Brasil, 2001b).

Assim, o cotidiano das escolas regulares e especiais foi alterado acentuadamente com a nova demanda colocada por ordem de documentos oficiais e de um novo discurso, que na verdade nem era tão novo assim mas que na nova LDB/96 “garantia atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). Imperou a necessidade de se falar e se retomar vários temas – diferenças, deficiência, preconceito, necessidades especiais, inclusão, diversidade, educação, direitos humanos, educação especial.

A partir de então, muitos são os discursos e as práticas que têm sido produzidos e cada escola tem tentado, a seu modo, materializar esta idéia inclusiva. Sendo assim,

experiências muito diversas têm surgido, ora surpreendendo pela singularidade e ousadia com que têm beneficiado alunos que jamais seriam trazidos ao ensino regular e público não fosse uma imposição, ora constringendo pelos resultados nefastos causados pela falta de ajustes e adaptações necessárias (tanto no aspecto material quanto no humano).

Em nome da inclusão, modalidades de ensino especial já foram desativadas⁸; instituições de educação especial assim como professores dessa modalidade já sentiram sua existência ameaçada por acreditarem que seus dias estavam contados. Muito se (des)fez até agora em função dos diversos entendimentos causados por este novo cenário.

Sob a bandeira da inclusão e para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais⁹, o papel da escola regular em relação a essa clientela vem sendo o de trabalhar hábitos de vida diária e experiências de socialização, papel esse desempenhado durante muito tempo (e ainda hoje), por muitas instituições de ensino especializado. Aprender a ler e a escrever tem sido considerado, para esses alunos, um ganho secundário e não uma meta desejada. Assim, subestimam-se as capacidades de desenvolvimento e de aprendizagem principalmente de alunos diagnosticados como deficientes mentais, aos quais sempre se reservou como possibilidade um tipo de aprendizagem voltada às atividades manuais, já que não requeriam de seus aprendizes grandes capacidades de elaboração e abstração¹⁰.

Em nome da inclusão, alunos com as mais distintas necessidades, muitas delas não possíveis de serem atendidas pelas escolas, têm sido colocados no ensino regular, com o

⁸ O Jornal do Conselho Regional de Psicologia, ano 17, nº 111, maio/junho/98 traz matéria referente ao fechamento de quatro classes para deficientes auditivos na cidade de Bauru. Souza e Góes (1999) em seu texto, fazem menção ao episódio e ao júbilo de pais e profissionais por esta iniciativa.

⁹ Vale lembrar que segundo Mazzotta (1999), a Portaria CENESP/MEC nº 69 (de 1986) usa pela primeira vez o termo 'educando com necessidades especiais' em substituição à 'aluno excepcional'. Entretanto, o autor dá preferência ao termo 'educandos com necessidades educacionais especiais', pois as necessidades que o indivíduo tem são apresentadas ou manifestadas em determinadas situações não sendo inerentes a ele e, ainda, referem-se a necessidades *educacionais*, não se tratando de qualquer tipo de necessidade (p.118). Reconhecemos, contudo, que há imprecisões, ambigüidades e controvérsias que circunscrevem este conceito.

¹⁰ Sobre esta questão seria interessante consultar o trabalho de LUZ (1999).

propósito de conviverem junto de crianças “normais” e também a fim de cumprirem com os princípios da legislação, aumentando as estatísticas dos “alunos incluídos”.

Rejeitar a proposta inclusiva, questionando o preparo de escolas e professores para esta missão, tem sido considerado algo politicamente incorreto e os profissionais que assim se posicionam são, na maioria das vezes, mal vistos pela escola. É um momento muito semelhante ao que vivemos quando do advento das propostas construtivistas.

Semelhante porque os professores que naquele contexto não se sentiram à vontade com a nova forma de trabalhar, dando preferência ao seu modo antigo de alfabetizar com a conhecida e familiar cartilha, também foram alvos de preconceitos e de marginalização - eram os tradicionais – sendo, muitas vezes, pressionados e penalizados por isso.

Do mesmo modo, para os professores e dirigentes que estão na escola hoje, colocar qualquer questionamento ou restrição em relação à prática denominada inclusiva é assumir-se resistente e muitas vezes, até desumano! Portanto, não há espaço para esses profissionais.

Você é contra ou a favor da inclusão? Esta é a pergunta clássica que nos fazem alunos dos cursos de graduação, professores, participantes de palestras, enfim, todos aqueles que estão lidando com esta realidade na escola e que participam de algum espaço de discussão sobre o tema. Difícil é perceber que não se pode ser simplesmente a favor ou contra a inclusão, como muitos se posicionam. É preciso pensar de que inclusão estamos falando.

Muito se tem feito e falado em prol de uma educação chamada inclusiva. A Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia lançou campanha nacional para os anos de 2003/2004, com o tema: “Educação Inclusiva: Direitos Humanos na Escola - por uma escola mundo onde caibam todos os mundos”. A intenção da campanha era colocar em pauta a questão da diversidade e a necessidade de modificação da escola para atendê-la.

Segundo o Jornal do Federal¹¹ (abril/2005), um dos objetivos da Campanha era “realizar mapeamento nacional, em instituições, escolas e serviços, públicos e privados, quanto à existência atual de crianças, adolescentes e adultos até então excluídos por serem considerados ‘deficientes, anormais, inferiores, diferentes’” (p.14).

O dia 14 de abril de 2005 foi considerado o Dia Nacional de Luta em prol da Educação Inclusiva.

Também quando da realização do III Fórum Mundial de Educação ocorrido em abril de 2004, no Rio Grande do Sul, houve encaminhamento de documento alusivo à educação inclusiva, pelo Conselho Federal de Psicologia. Partiu da Comissão de Direitos Humanos uma proposta de criação de uma rede de agentes pró-educação inclusiva – Rede Nacional de Luta. A idéia da rede tem como propósito fortalecer a luta pela educação inclusiva, unindo forças de diferentes instituições, grupos e movimentos sociais, favorecendo o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular.

Em março de 2006, O Conselho Federal de Psicologia juntamente com alguns Conselhos Regionais e mais o Fórum de Educação Inclusiva de São Paulo promoveu o Seminário Educação Inclusiva: Por uma escola mundo onde caibam todos os mundos. A intenção do seminário assim como dos Conselhos Regionais e Federal é colocar a Psicologia a serviço da educação inclusiva, favorecendo o envolvimento da categoria nesse movimento.

Essas manifestações defendem para o Brasil a instituição de uma cultura educacional efetivamente inclusiva, a fim de que alunos com necessidades especiais possam freqüentar as escolas públicas regulares e não fiquem limitados aos atendimentos nas classes ou instituições especializadas.

¹¹ Este periódico é uma publicação quadrimestral do Conselho Federal de Psicologia.

Apesar de não ser uma idéia nova e de fazer parte de documentos oficiais desde a década de 60, a inclusão tem sido tema de campanhas e propagandas televisivas. Novelas têm abordado em suas tramas a temática da deficiência.

E ainda que não possamos atribuir um poder ilimitado aos meios de comunicação de massa; ainda que a TV nem sempre retrate com fidelidade a situação vivida por pessoas com deficiência em nossa sociedade e acabe por fazer uma caricatura da deficiência, sabemos que a TV colabora na construção de subjetividades e se faz presente nas formas de falar e pensar das pessoas que sofrem sua influência.

A Declaração de Sundberg¹², produto de uma conferência realizada em 1981, já continha em um de seus artigos referência ao papel da mídia em relação à deficiência

Em vista da influência da mídia sobre as atitudes do público e com vistas a aumentar o nível de consciência e solidariedade públicas, o conteúdo das informações disseminadas pela mídia, assim como o treinamento dos profissionais da mídia, precisam incluir aspectos correspondentes aos interesses e necessidades das pessoas com deficiência e ser preparados consultando suas associações (art. 10º).

Em 2005, o Jornal do Conselho Federal de Psicologia passou a ser publicado também em Braille a fim de atender aos psicólogos portadores de deficiência visual e como forma de promover a inclusão.

O tema tem sido, deste modo, veiculado em diferentes instâncias: institucional, social, midiática e, ainda, defendido ou criticado por diferentes áreas do conhecimento o que, sem dúvida, tem trazido alguns benefícios aos que foram submetidos a uma história de exclusão durante muito tempo; benefícios se considerarmos que essas pessoas, agora, podem ter uma possibilidade de acesso a espaços que sempre lhes foram negados.

Porém, tal situação também comporta um paradoxo, pois a educação dessas pessoas com necessidades especiais acaba sendo deflagrada com a chegada delas nas escolas

¹² Falaremos sobre ela mais adiante.

de ensino regular, o que consideramos extremamente perigoso, pois esse acesso, geralmente, não tem sido antecedido por qualquer tipo de preparo dos profissionais da escola.

E apesar de vermos nisso grandes riscos tanto para os profissionais quanto para os alunos e suas famílias, acreditamos que tais situações, com todas as suas conseqüências nefastas, têm colocado a necessidade urgente de se discutir e problematizar a educação dessas pessoas, o que não fosse por essa urgência provavelmente seria adiado indefinidamente. Assim, muitos segmentos da sociedade têm se envolvido e deflagrado debates, buscando formas de se adequar a essas (novas?) idéias.

Nossa concepção é de que a inclusão deveria ser conseqüência de um processo de transformação da própria educação na medida em que fosse revisando seu papel, seus modelos de ensino, suas concepções sobre o papel do professor e ainda sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano e não algo a ser desencadeado cegamente a partir do momento em que esses alunos têm, por força da lei, adentrado as escolas, produzindo situações constrangedoras.

Omote (2004a) ao discutir sobre estigma e inclusão afirma que em nome do ensino inclusivo, muitos daqueles alunos que outrora eram indevidamente encaminhados para o ensino ou classes especializadas, como nos mostram inúmeros estudos a esse respeito (DENARI, 1984; KASSAR, 1995; PADILHA, 1997), retornaram às classes comuns. Para ele “essa migração pode representar a reparação de um grande equívoco praticado em nome do ensino especializado de alunos deficientes” (OMOTE, 2004a, p. 301). Ressalte-se porém, que para o autor, apenas essa reparação não significa um ensino realmente inclusivo, pois esses alunos não expressam o contingente de pessoas com necessidades educacionais especiais para quem a escola necessita reestruturar-se se quiser, efetivamente, oferecer uma educação de qualidade.

De qualquer forma, a inclusão tem trazido para o contexto educacional discussões entusiasmadas e com diferentes teores – do deslumbramento ao ceticismo – e, entre esses dois extremos, algumas posições mais sensatas e cuidadosas.

Fala-se hoje de diferentes formas de inclusão: a escolar, a social, a digital. São inúmeras produções teóricas sobre o tema (Denari, 2006; Góes e Laplane, 2004; Omote, 2004a, 2004b; Silva e Vizim, 2003 e 2001; Skliar, 2006) e informações várias, as quais não temos tempo suficiente de processar mas que vão sendo por nós apreendidas, ainda que parcialmente, e de alguma forma, significadas.

Já dissemos, entretanto, que não podemos falar sobre inclusão como um fenômeno meramente escolar. É necessário analisar este conceito numa perspectiva mais ampla que considere o contexto histórico, político, econômico e social no qual ele está inserido e do qual ele emerge.

É necessário pensar, ainda, de qual inclusão se fala nos diferentes cenários nos quais circula este conceito, pois muito se tem dito e feito a respeito, e sempre a partir de diferentes perspectivas.

Nos últimos anos, a Educação tem procurado orientar-se, ainda que este seja um grande desafio ao sistema, pelo desenvolvimento de ações educativas diferenciadas que coloquem em prática o pressuposto da heterogeneidade como princípio do funcionamento e da condição humana. Lidar com as diferenças tem sido uma exigência dos projetos educativos e também de todos aqueles setores que se pautem pela qualidade de vida para todos. A idéia da diversidade e das diferenças, portanto, extrapola o âmbito educacional, mas é ele que estaremos privilegiando neste trabalho, dada a sua natureza.

2.1 Falando sobre diversidade e diferenças – ainda necessário?

Será necessário ainda falar e afirmar que somos diferentes? Não será este um fato já comprovado que se explicita no nosso cotidiano? Alguém terá dúvidas sobre isto? Não será óbvio dizer que temos singularidades, particularidades, modos distintos de ser, pensar, agir, sentir, aprender? Será necessário ainda defender a idéia de que cada um dos seres que somos tem modos próprios de apreensão da realidade que nos envolve? Esses modos se evidenciam desde muito precocemente na vida, o que não significa que já nasçamos com essas diferenças, mas que elas vão se constituindo à medida que vamos interagindo em contextos que são sociais, por meio de mediações que se interpõem entre nós e os objetos do mundo cultural.

Fato é que, apesar de parecer uma obviedade, a diferença assusta, atemoriza, desconcerta, gera desconforto para quem a tem (temporariamente ou não) e não menos para quem com ela se defronta e, num esforço muitas vezes infrutífero, tenta disfarçar o impacto causado. Há diferenças de diversas categorias – sexo, gênero, etnia, social, física, sensorial... O certo é que ainda não nos acostumamos com elas. Acreditamos ou fizemos-nos acreditar que a diferença não é salutar, seja nos relacionamentos amorosos, seja nas relações profissionais, e menos ainda, nos contextos educacionais. Por esta razão, valorizamos o igual, o parecido, os que apresentam os mesmos tipos de necessidades ou que, ao menos, aparentam apresentá-las.

Deste modo, vai ficando explícita uma necessidade de encontrar e agrupar os iguais, de se amoldar e de moldar os outros àquilo que é mais aceito socialmente, de formar guetos onde haja uma identidade da pessoa com o grupo, a fim de não ter que experienciar o estigma e a marginalização, o que acaba, sem dúvida, gerando outras formas de segregação.

Na visão de alguns profissionais da educação há mesmo uma necessidade por parte dos próprios alunos de se agruparem usando o critério da igualdade, o que geraria entre eles um bem estar por compartilhar de um espaço comum – daí a legitimidade dos serviços educacionais especializados e separados dos serviços regulares.

Contraditoriamente e apesar desta constatação da heterogeneidade nos contextos interativos e até mesmo de uma certa exaltação diante da variabilidade humana, convivemos com processos culturais - os modos de produção, a globalização da cultura e do consumo, os meios de comunicação - cuja tendência é a homogeneização.

Isto torna necessário, ainda, reafirmar que a homogeneidade é uma ilusão que se busca a todo custo sem que possamos encontrá-la. Alguns parecem iludir-se com essa possibilidade e sonham com salas de aula compostas por alunos mais iguais ou mais parecidos ou, ainda, cujas diferenças não ameacem as possibilidades de realização do trabalho a ser desenvolvido, colocando em questão e tornando insuficiente o que aprenderam em seus cursos de formação.

Afinal, as professoras, de um modo geral, afirmam que seu preparo não as capacitou para trabalhar com crianças cegas, surdas, deficientes. Neste ponto elas têm razão, pois a cegueira, a surdez ou outros tipos de deficiência nunca foram contempladas em cursos de formação para atuação no ensino regular, muito provavelmente, porque essas pessoas nunca estiveram no ensino regular e, nos parece que, a lógica norteadora das propostas chamadas inclusivas é a de, primeiro colocar esses alunos no ensino regular e depois capacitar os profissionais para atendê-los (porém, tal capacitação não tem ocorrido nem antes e nem depois da chegada dos alunos com necessidades especiais).

Conteúdos referentes às deficiências faziam parte de habilitações específicas dos cursos de Pedagogia, voltadas cada uma para um tipo particular de deficiência, afinal,

cada uma tem suas particularidades e seria realmente difícil pensar num tipo de formação que abrangesse todas elas indistintamente.

Ferreira (2003) ao discutir sobre a formação de professores no âmbito da inclusão afirma que não podemos abordar a questão das deficiências apenas sob o rótulo das ‘necessidades educacionais especiais’, na forma de um discurso generalizado, pois “cada categoria de necessidades especiais tem suas peculiaridades e sua própria história social que as torna, assim como torna as práticas educacionais, bastante distintas entre si” (p.8).

Basta olharmos, por exemplo, para a realidade da surdez¹³ e as distintas formas de abordá-la. São diferentes as metodologias que historicamente foram se constituindo na tentativa de explicar e fundamentar a educação das pessoas surdas, entre elas, oralismo, comunicação total, bilingüismo (Lacerda, 1997). Apesar disso, pouco (ou quase nada) se sabe nas escolas a esse respeito.

Categorizamos as pessoas em grupos, o que de certa forma, nos ajuda a pensar sobre elas, por exemplo: “os surdos”, “os cegos”, etc; em contrapartida, tal categorização impede a percepção de outros atributos que compõem essas subjetividades, pois, o fato de possuírem afinidades e compartilharem algumas características (serem possuidoras de uma mesma marca ou estigma) não as torna possuidoras das mesmas necessidades.

Desse modo, passamos a acreditar que todos os surdos possuem as mesmas características, as mesmas necessidades educacionais, seja em termos de metodologia, estratégias de ensino, formas de aprender e formas de se comportar; que aos cegos deve-se aplicar uma mesma forma de tratamento e, assim, sucessivamente. É a essa generalização indevida que Amaral (2003) chama de “pseudogrupo”, pois faz com que uma aparente

¹³ Quero esclarecer que farei maiores referências às pessoas surdas não apenas porque trabalhei com essa população durante quase dez anos, em instituição especial, e por isso tenho um pouco mais de familiaridade com o tema, mas também porque - antecipando um pouco os resultados da pesquisa - foram os alunos surdos os mais citados pelas professoras, pois são eles, na maioria das vezes, que vêm tendo acesso às salas de aula do ensino regular.

homogeneidade se instale, possibilitando-nos fazer referência aos ‘negros’, aos ‘deficientes’, aos ‘pobres’; o que acarreta como consequência a redução dessas pessoas à marca que elas trazem, como se todas fossem resumidas/reduzidas à essa condição que as torna diferentes em relação às outras parcelas da população.

Nesse contexto de categorização das pessoas em grupos, as semelhanças existentes entre pessoas que compõem uma mesma categoria e as diferenças entre essas pessoas e as de outros grupos categorizados, são acentuadas e enfatizadas. Ao discutir sobre essa questão, Omote (2004a) afirma que

cria-se a ilusão de uma grande homogeneidade intracategorial e heterogeneidade intercategorial, o que pode justificar o tratamento relativamente padronizado e indiferenciado destinado a pessoas identificadas e tratadas como integrantes de uma mesma categoria de desvio, tratamento esse considerado especializado para essa categoria de desvio não servindo para atender a nenhuma necessidade de integrantes de outras categorias, as quais deverão dispor de outros tratamentos especializados, específicos para cada categoria (p.293).

Para o antropólogo Gilberto Velho (1977), qualquer sociedade é constituída por uma linguagem de signos e símbolos que não é fechada, existindo uma margem de manobra permanente, à qual o autor chama de “áreas de significado aberto” (p.22). Esta margem pode modificar-se ou permanecer estável por um tempo indefinido.

Nessa dinamicidade com que ele concebe a vida sociocultural, podem surgir comportamentos considerados divergentes ou contraditórios; termos que, para o autor, devem ser utilizados com cuidado, pois “a leitura diferente de um código sociocultural não indica apenas a existência de ‘desvios’ mas, sobretudo, o caráter multifacetado, dinâmico e, muitas vezes, ambíguo da vida cultural” (p.21).

Ainda na visão de Velho (1977) é necessário ter muito cuidado, não apenas com as diferentes visões de mundo dos grandes grupos sociais, ou utilizando sua terminologia, com a linguagem de significados de um determinado grupo social, mas,

principalmente, com “a tendência de homogeneizar, arbitrariamente, comportamentos dentro desses grupos” (p.22).

Abrimos aqui um parêntese para exemplificar como esses fenômenos ocorrem com a questão da surdez. Sabemos que até mesmo a forma de se referir às pessoas possuidoras de uma peculiaridade que as coloca na condição de “anormalidade” em relação a capacidade auditiva, não é única. Surdo ou deficiente auditivo? Qual a diferença entre essas duas formas de chamar/tratar essas pessoas? Há diferença? Podemos eleger um modo melhor de nos referirmos a elas? Ou será apenas uma questão de retórica?

Para Skliar (2001) o que ocorre nesse campo é a busca de eufemismos que sejam mais politicamente corretos para dizer, aos outros, sobre a alteridade, mas que não carregam em si mesmos qualquer mudança política ou epistemológica.

Vimos acompanhando nesse campo de debates que dizer ‘deficiente auditivo’, pode enfatizar muito mais a marca da deficiência, do déficit, da falta de audição; ao passo que ao usar a terminologia ‘surdo’, o sujeito pode ser visto como alguém que tem essa característica como parte de sua identidade, sendo a surdez uma especificidade que caracteriza as pessoas surdas considerando-as um grupo cultural diferente do grupo constituído por ouvintes. Entretanto, mais do que mudar os nomes, necessário é rever as concepções veiculadas por meio deles e compreender que grupos culturais marcados por uma certa particularidade não são homogeneizados em suas dificuldades e potencialidades.

Isso significa que as necessidades pessoais, educacionais, emocionais, etc, dos surdos não são as mesmas; do mesmo modo que todos os ouvintes também não apresentam necessidades idênticas e nem requerem os mesmos tipos de intervenção educativa.

Há ainda embates que se travam entre diferentes metodologias de trabalho com as pessoas surdas, porém, tais embates passam despercebidos até mesmo por quem trabalha na área.

Para ajudar a compor nosso texto, trazemos Goffman (1988), que tão bem trata da questão do estigma, e para quem o estigma é um atributo ou marca que torna alguém diferente - e neste caso, diferente significa um ser inferior ou menos desejável – das pessoas consideradas comuns.

Para ele, quando alguém tem um estigma

deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada ou diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...] O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo (p.12,13).

Entretanto, é importante lembrar que Goffman (1988) afirma ser necessário uma linguagem de relações para compreender a função do estigma e seu funcionamento no processo social, pois “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso” (p.13).

Essa afirmação nos remete novamente a Omote (2004a) que também discute a questão do estigma nessa ótica relacional, e para quem “a caracterização como desvio de uma determinada condição apresentada por uma determinada pessoa, depende, em última instância, da reação de cada audiência, em cada circunstância” (p.292).

Isto significa que uma característica ou um determinado atributo não é em si mesmo bom ou ruim, torna-se uma coisa ou outra dependendo do contexto em que aparece. Assim, estar na condição de deficiente ou de desviante é algo que se constrói socialmente.

Os grupos sociais, em função de necessidades de controle social, estabelecem normas e regras aceitáveis com as quais seus membros devem se identificar. Aqueles que violam tais normas (físicas ou comportamentais) passam a ser estigmatizados pelo grupo, pois não correspondem àquilo que se espera deles, colocando em risco a manutenção do próprio grupo, na medida em que altera a previsibilidade das relações sociais.

Goffman (1988) ao falar sobre as expectativas que se desenvolvem nessas relações faz uma distinção entre o que ele chama de identidade social virtual e identidade social real. A primeira refere-se àquilo que o indivíduo deveria ser em função das exigências e expectativas que um determinado grupo social tem em relação a ele e a segunda àquilo que ele efetivamente mostra ser.

Todas essas considerações procuram evidenciar que falar sobre diversidade, sobre diferença ou ainda, sobre o “outro” não é algo que se revista de simplicidade. Mesmo dentro de certos grupos cujas características se assemelham num grau mais alto, diferenças aparecem em outras instâncias.¹⁴

E quando nos convencemos de que contextos homogêneos são ilusórios, precisamos atentar ainda para o fato de que qualquer desvantagem criada pela diferença deve ser relativizada, pois não é inerente à diferença em si.

Amaral (1998) trabalhando com os conceitos de *deficiência*, *incapacidade* e *desvantagem*, afirma que a deficiência refere-se a qualquer perda de função ou estrutura, portanto, é real e por conseqüência traz incapacidades ou restrições dela decorrentes; se há uma deficiência física ou sensorial, conseqüentemente haverá uma impossibilidade de utilização daquele membro, ou órgão, ou função lesados. Porém, o conceito de desvantagem, segundo a autora deve ser relativizado, pois implica os prejuízos que resultam da deficiência em função de uma construção e esta sim, social, acerca das expectativas que cercam as pessoas que possuem uma determinada deficiência (como são vistas e percebidas).

A desvantagem depende do cenário social que se construiu historicamente, ao longo das interações estabelecidas entre as pessoas, que foram determinando os modos de perceber e de se relacionar com aquelas consideradas fora do padrão tido como “normal”/“eficiente”.

¹⁴ As diferenças aqui não estão postas no sentido de individualidades. Trataremos desta questão mais adiante.

Significa então que a desvantagem existe apenas quando se compara a pessoa deficiente com outra, não deficiente. Assim, não podemos falar sobre inclusão sem que atentemos para algumas polêmicas que envolvem alguns desses conceitos.

Pensar na questão das diferenças entre as pessoas significa pensar em critérios que ao serem utilizados como medida ou padrão, colocam aqueles que deles se desviam em situação de anormalidade.

Amaral (1998) discute três critérios ou três parâmetros utilizados na definição do que se considera como desvio, diferença significativa ou deficiência – o estatístico, o estrutural/funcional e o psicossocial.

O critério estatístico define uma média ou moda¹⁵ matemática que serve como padrão de medida – os que se afastam significativamente desse padrão caracterizam-se como desviantes. O critério estrutural/funcional é dado em função de determinadas características decorrentes de alterações do corpo, de um órgão ou função qualquer e que não permite aos indivíduos que as possuem gozarem de integridade da forma desse corpo/órgãos/membros e de suas respectivas competências funcionais. Já o terceiro critério – psicossocial – corresponde a um “tipo ideal” de ser que atua como parâmetro, tornando-se o modelo a ser seguido por pessoas ou grupos. Quanto maior a distância em relação a esse modelo, maior o estranhamento causado. É importante salientar que esse tipo ideal é resultante de um processo construído socialmente, portanto, não é definitivo, nem imutável.

Sacristán (2002) nos ajuda a pensar esse modelo ideal no contexto escolar, afirmando que

as pequenas distâncias em relação ao ideal são geralmente assumidas como naturais. Um grande distanciamento será qualificado como fracasso [...]. Quando o fracasso persiste, a ‘singularidade’ individual está destinada ao abandono” (p.20).

¹⁵ Segundo Ferreira (1999), numa distribuição, a média significa o “valor que se determina segundo uma regra estabelecida a priori e que se utiliza para representar todos os valores da distribuição”. A moda significa, “num conjunto de observações ou distribuição de freqüência, o valor de ocorrência mais freqüente”.

Foi nessa direção e principalmente focando esse terceiro critério (sem, obviamente, desconsiderar os outros) que procuramos encaminhar nossas discussões com o grupo de professoras da pesquisa, trazendo sempre à tona e problematizando os conceitos de normal/anormal, ressaltando sua construção social, produto das ações e interações humanas, portanto, reiteramos, não definitivos, tampouco imutáveis.

Entretanto, também tivemos o cuidado, ao longo de nossas discussões, de esclarecer que o fato de todas as pessoas apresentarem diferenças entre si, não pode levar à crença de que os alunos que possuem uma patologia grave, por exemplo, tenham apenas uma e, qualquer, diferença.

Demos esta ênfase ao critério psicossocial porque também pensamos, como Gomes e Gonçalves e Silva (2002), que

mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais, políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação” (p.20).

Falar de diferenças implica ainda falar sobre normalidade/anormalidade. Na maior parte das vezes, esses termos são tratados com certo constrangimento, como se fossem politicamente incorretos e, quase sempre, ditos ou escritos entre aspas, Amaral (1998) afirma que normalidade e anormalidade existem; deste modo, o que se faz necessário nesse território, é problematizar os critérios que definem tais conceitos, compreendendo que

a partir da exploração e do questionamento desses parâmetros pode-se pensar a anormalidade de forma inovadora: não mais e somente como patologia – seja individual ou social – mas como expressão da **diversidade da natureza e da condição humana**, seja qual for o critério utilizado (p.15, grifo da autora).

Trazemos novamente Velho (1977) para nos ajudar nesta discussão, pois ele fala da patologização do desvio e da preocupação presente neste enfoque, em diagnosticar o mal e tratá-lo, já que “o indivíduo desviante tem sido encarado a partir de uma perspectiva médica preocupada em distinguir o “são” do “não são” ou do “insano” (p.11). Nesta visão de patologia, algumas posições são criticadas pelo autor porque dicotomizam indivíduo e sociedade, ora psicologizando a visão do comportamento desviante ora, sociologizando-o.

Entretanto, o que o autor faz é abordar indivíduo e sociedade a partir de uma perspectiva dinâmica e complexa na qual a estrutura social não é uma entidade finalizada, “mas sim uma linguagem permanentemente acionada e modificada por pessoas que não só desempenham ‘papéis’ específicos mas que têm experiências existenciais particulares” (VELHO, 1977, p.21). Conseqüentemente, o indivíduo não é alguém dotado de uma essência que define seus comportamentos (desviantes ou não), independentemente da sociedade e da cultura na qual ele está inserido. Deste modo, o desvio é criado na relação entre indivíduos e valores de uma determinada situação sociocultural.

Dissemos no início deste tópico que há uma tendência, nos contextos interativos, em se buscar a homogeneidade e uma quase obsessão pelo igual; isto, entretanto, não quer dizer que adentrar um espaço discursivo defensor da diversidade e das diferenças signifique de fato, uma grande conquista, ou mesmo, que possa traduzir-se em posturas éticas defensáveis.

Na defesa da diversidade e em nome dela, podemos estar incorrendo no risco de manter as desigualdades. Apesar de usar os termos diversidade e diferença como sinônimos, Sacristán (2002) afirma que algumas políticas e práticas que incentivam a diversidade, podem, em algumas situações, promover ou mesmo mascarar algumas desigualdades. Na visão dele, a diversidade não se refere apenas ao fato de os sujeitos serem diferentes, mas também faz alusão

ao fato de que a diferença (nem sempre neutra) transforme-se, na realidade, em desigualdade, na medida em que as singularidades dos sujeitos ou dos grupos permitam que alcancem determinados objetivos nas escolas e fora delas de maneira desigual. A diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muito casos, é a manifestação de **poder** ou de chegar a ser, de **ter** possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais” (SACRISTÁN, 2002, p.14, grifo do autor).

Flecha (1994) é outro autor que se preocupa com a questão das desigualdades e coloca em discussão alguns fenômenos característicos dessa era da informação. O autor defende que, mesmo possibilitando melhorias nas condições de vida da humanidade, essa nova revolução acentua ainda mais as velhas desigualdades, gerando outras. Ao mesmo tempo que as reformas educativas desencadeadas neste novo contexto assumem como referência a diversidade e a diferença – utilizando argumentos a favor do respeito às diferentes pessoas, contextos e culturas - acabam por negligenciar o fato de que a sociedade na qual se inscrevem estas reformas é, não apenas diversa mas, principalmente, desigual.

Nesta perspectiva, Flecha (1994) defende a igualdade como “o igual direito de todas as pessoas a escolher ser diversas e educar-se em suas próprias diferenças” (p.77, tradução nossa). O objetivo da igualdade é superar as desigualdades educativas e culturais que ajudam na manutenção das desigualdades sociais. Assim, a igualdade não significa que todas as pessoas tenham oportunidades iguais de usufruir de uma cultura homogênea, mas trata-se de “redistribuir os recursos humanos e materiais de forma que se consiga que ninguém ocupe uma posição inferior por não possuir determinados elementos culturais” (p.77, tradução nossa).

Apesar de serem a diversidade (ou a variabilidade entre as pessoas) e as diferenças, fenômenos naturais, o grande problema está em como lidamos com esses fenômenos e que posturas assumimos diante deles. Não podemos nos esquecer de que existem padrões de normalidade construídos socialmente em função dos quais nós pensamos, nos referimos e atuamos em relação ao outro. Defender a diversidade não elimina

automaticamente esses padrões e nem instaura por si só mudanças políticas, epistemológicas ou mesmo, educacionais.

Sendo assim, o contexto diverso no qual nos constituímos precisa ser melhor pensado e compreendido, e ainda que, para alguns, os termos diversidade e diferença possam ser empregados como sinônimos, há certos cuidados necessários na sua utilização.

Homii Bhabha (1990, apud. Skliar, 2001, p. 97) “propôs uma distinção significativa entre a idéia de diferença e diversidade e criticou o uso deste último termo, quando é utilizado – em um discurso liberal – para denotar a importância de uma sociedade ‘plural e democrática’”.

Skliar (2001 e 2006) também discute os termos diferença e diversidade. Para ele, no campo pedagógico, a “diferença” é geralmente confundida com o “diferente” e isso acarreta alguns problemas.

Os “diferentes” respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de “diferencialismo”, isto é, uma atitude [...] de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas (2006, p.23).

As diferenças não podem ser entendidas num contexto que dicotomiza características como superior/inferior, melhor/pior, já que os indivíduos considerados diferentes geralmente são diferenciados daqueles considerados normais e, que portanto, referenciam-se como o padrão, o modelo, o melhor. E nesta perspectiva, a pessoa com deficiência é sempre a que está em desvantagem com sua diferença e que é sempre apontada “como a fonte do mal, como a origem do problema, como a *coisa a tolerar*” (Skliar, 2006, p.25, grifo do autor).

Ao serem discutidas, hoje, questões sobre a diversidade ou sobre as diferenças, muito se fala em tolerância, solidariedade e compreensão - sentimentos estes que devem ser

cultivados em relação ao diferente. Entretanto, apenas algumas pessoas ou um pequeno grupo delas são consideradas “as diferentes”, as quais são dignas de aceitação e consideração positiva, devendo ser toleradas pelas demais – estas, as normais.

É por este motivo que para este autor o termo diversidade levanta suspeitas, pois está muito assemelhado com a palavra “diferentes” que carrega junto a questão da tolerância como sentimento a ser experimentado e dirigido ao outro diferente, já que a diferença sempre é do outro e nunca nossa. Nosso é apenas o respeito, a consideração, a aceitação e a tolerância para com o outro. Ele nos lembra ainda que, em educação, a “diversidade” nasce junto com essa idéia de nossa tolerância (respeito, consideração,...) para com o outro. Já a diferença, em todas as suas dimensões é constituinte do nosso processo de tornar-se humano.

A diferença, sexual, de geração, de corpo, de raça, de gênero, de idade, de língua, de classe social, de etnia, de religiosidade, de comunidade etc, envolve a todos, a todos nos implica e determina: tudo é diferença, todas são diferenças. E não há, deste modo, alguma coisa que não seja diferença [...] as diferenças podem ser muito mais bem compreendidas como experiências de alteridade, um estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível no mundo (SKLIAR, 2006, p.30,31).

Por esta razão, a nossa preocupação deveria ser compreender melhor e, conseqüentemente, lidar melhor com o fato de que somos constituídos por diferenças e na diferença, mas não “para acabar com elas, não para domesticá-las, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério (SKLIAR, 2006, p.31).

Skliar (2006) defende ainda que, para lidar com as pessoas “diferentes” que estão sendo os sujeitos da inclusão, não se faz necessário uma aprendizagem técnica ou especializada acerca das deficiências, mas sim, uma reformulação das relações com os outros – não mais vistos como seres incompletos, anormais, insuficientes.

Skliar nos faz lembrar Glat (1998), quando ela diz que nas relações estabelecidas entre pessoas com e sem deficiências há representações e sentimentos evocados pelos deficientes, portanto, há elementos psicológicos nessas relações.

Por isso, ao pensarmos na formação de professores para atuarem neste terreno de tantos matizes, deve haver

algumas dimensões inéditas no processo de formação, para além de conhecer “textualmente” o outro, independentemente do saber “científico” acerca do outro: são aquelas dimensões que se vinculam com as experiências do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro... (SKLIAR, 2006, p.32)

2.2 A perspectiva que privilegiamos para falar/pensar a inclusão

Se as diferenças se colocam, então, como princípio, não podemos esperar que a perspectiva a partir da qual falamos sobre inclusão seja única. Diferem as “leituras” que se fazem a respeito e diferem as práticas conseqüentes dessas “leituras”. São diferentes perspectivas a partir das quais podemos pensar e discutir a inclusão.

Há alguns defensores da diversidade e de uma convivência pacífica entre os povos (ASSMANN, 1996; DELORS, 1996; MORIN, 1997), acreditando no papel da educação como promotora da tolerância e do respeito ao diferente, combatendo os preconceitos e preparando as pessoas para a diversidade. Defendem novos valores e uma nova ética permeando as relações entre os homens. Entretanto, não podemos acreditar que valores como humanização, solidariedade, compreensão ou ética possam existir e serem cultivados autonomamente, na dependência apenas da boa vontade ou da intencionalidade das pessoas, sem que nos apercebamos que a escola existe e se constitui num contexto de relações que é

extremamente desumano, competitivo, excludente e pautado, ainda que não devesse, pela lógica de mercado, ou seja, da competitividade e da concorrência.

Por esta razão não podemos secundarizar aspectos como a organização e o funcionamento da sociedade e os valores que se constroem efetivamente como produto desta organização concreta, desconsiderando que as formas de pensamento são produzidas em decorrência dos contextos sociais nos quais estamos inseridos.

Entretanto, apesar de todo um discurso em prol de uma educação mais humanizada, mais solidária e menos excludente, não podemos nos esquecer de trazer elementos para entender que a escola não se constitui entidade autônoma e independente do contexto social, pois está inserida nele e ainda que seja uma instância social de transformação, não pode ser desvinculada de uma estrutura mais abrangente – política e econômica - que também é condicionante da realidade educacional, caracterizando-a como espaço de contradição e de conflitos; determinada e determinante.

Neste sentido, não basta apenas ter bons sentimentos para que uma sociedade ou uma escola mais justa e humana se construam.

Ao pensar no movimento constitutivo dos sujeitos, entendemos que várias dimensões do humano estão a se interpenetrar, num movimento ininterrupto e altamente complexo, que envolve faces como a econômica, afetiva, cognitiva, social, cultural,... A escola está dentro desta dinâmica, portanto, não é instância autônoma e independente. É um movimento que vai do social, do histórico, do político, do coletivo ao subjetivo, ao individual, ao particular e vice-versa. Por esta razão, os discursos que são veiculados nela e por ela também contém essa contraditoriedade e nem sempre correspondem às ações exercidas no seu cotidiano; apesar disto, cada sujeito ao se pronunciar, toma posições, decide, escolhe e produz transformações no seu cotidiano, já que os discursos são produzidos por sujeitos em relação. É a partir desta perspectiva que queremos, neste trabalho, olhar para a inclusão.

Sawaia (2002) ao falar sobre o processo de exclusão, faz uma análise muito interessante da dialética exclusão/inclusão e afirma que só sob o prisma da desigualdade social é que se pode analisar o processo de exclusão, sendo este

um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético [...] não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (p.9).

Afirma ainda que, sendo um tema da atualidade, o conceito tem sido utilizado de modo hegemônico nas diferentes áreas do conhecimento, mas que é pouco preciso e dúbio do ponto de vista ideológico, o que possibilita que ele se aplique a vários fenômenos. Porém, para a autora essa ambigüidade não deve ser eliminada ou avaliada negativamente, mas entendida como produto da complexidade e contradição que envolve o processo de exclusão social, que contém em si sua negação - a inclusão - chamada por ela de inserção social perversa, pois

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (SAWAIA, 2002, p.8).

Assim como Sawaia, também não queremos considerar como imprópria a polissemia que reveste o conceito de inclusão, mas compreendê-la como resultado do processo que permite às pessoas significarem algo, a partir de uma rede de inter-relações, que,

por ser complexa e dinâmica, permite inúmeras possibilidades de apreensão¹⁶, porém, todas marcadas pelos contextos interativos e pelas interlocuções que envolveram e envolvem cada sujeito.

Não podemos nos esquecer de que no contexto das interações, os sentidos atribuídos a este conceito são marcados pelas condições concretas de vida, das quais participa cada pessoa que produz sua enunciação e se posiciona sobre a inclusão.

Essas condições concretas de vida têm sido hoje marcadas por um acentuado processo de exclusão, que ocorre concomitantemente ao processo de globalização¹⁷, de desemprego e de precarização das condições de trabalho, marcados por índices de pobreza lamentáveis e desigualdade social, cuja intenção é manter a concentração de renda nas mãos de poucos. Temos, portanto, uma péssima distribuição de renda e um índice considerável de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza (FERREIRA, 2003).

Vivemos tempos em que as ações tomadas por quem dirige o país têm marcas de uma ética execrável, na qual os interesses da população são absolutamente desconsiderados, o que também tem contribuído para uma educação altamente desqualificada.

Na década de 90 ou, mais precisamente no final da década de 80, a idéia de qualidade total foi trazida para as escolas e ainda que pudesse parecer se tratar da tão almejada qualidade na educação, não tinha esse mesmo sentido. A qualidade total é um termo que surge no interior da sociedade capitalista; mais especificamente, no campo empresarial e que portanto, relaciona-se a mercadorias, vendas, lucro, produtos, consumo, capital. É a lógica

¹⁶ Não queremos defender com isto que todo e qualquer sentido seja possível e deva ser aceito, porém, trataremos dessa questão que envolve a polissemia e a produção de sentidos no capítulo 2, no qual elucidaremos melhor essas questões.

¹⁷ Estamos chamando de globalização ao processo de internacionalização que vivemos e que aproximou ainda mais os povos no sentido material, dada a remoção dos obstáculos às transações internacionais e cultural, decorrente dos grandes avanços em comunicação (SINGER, 1997). Destacamos, porém, que há muitas possibilidades de interpretação para este fenômeno e segundo Ianni (1998), várias são as teorias que têm se debruçado para explicar suas origens, significados e desafios.

do mercado – produtos cada vez melhores com investimentos reduzidos e aumento da produtividade com redução de custos.

No neoliberalismo, que se “caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado” (SILVA, 1994, p.26), o Estado vem se retirando paulatinamente de suas incumbências em áreas fundamentais, como por exemplo, a educação, submetendo-a às regras da economia, enfatizando portanto, a formação de pessoas para um mercado competitivo. Nessa lógica, “as soluções propostas pela visão empresarial tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitas necessidades de treinamento da indústria e do comércio” (SILVA, 1994, p.25).

Para Silva (1994) uma das operações centrais do pensamento neoliberal¹⁸ em geral, e, em particular, no campo educacional, consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. O autor ainda coloca a dificuldade de se pensar a sociedade a partir de um outro prisma, já que o discurso da qualidade tornou-se hegemônico.

O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da “modernização”, dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital (p.21,22).

Além de Silva, que discute a qualidade total em educação no contexto neoliberal, vale consultar Gonsalves e Formiga (1997) para maior compreensão sobre as relações entre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as novas exigências no âmbito educacional. Os autores discutem o tipo profissional que as escolas estão precisando formar

¹⁸ Embora estejamos em 2006, as referências que fazemos às políticas neoliberais, marcas de uma política governamental, também se aplicam ao atual contexto, pois, apesar de ter havido mudança de governo a partir de 2003, não se pode dizer que as políticas sofreram alterações significativas.

para estar em conformidade com a emergência de um paradigma tecnológico trazido pelo fenômeno da globalização.

Gentili (1994) também problematiza o discurso da qualidade e suas implicações no campo educacional, contrapondo qualidade ao processo de democratização da educação. Ele traz ainda elementos para se compreender como os princípios de qualidade no mundo dos negócios se transpuseram ao domínio educacional, produzindo uma escola com cara de empresa.

Os conceitos teóricos que servem para fundamentar as práticas nas organizações e no mundo das empresas são os mesmos que se quer usar e se tem usado para explicar as práticas educativas – a escola é uma empresa; os alunos clientes; o conhecimento, mercadoria. No mundo globalizado em que o acesso às novas tecnologias de comunicação fazem com que as informações circulem com uma intensidade jamais imaginada, a lógica que prevalece é a do mercado, portanto, os valores que têm regido a educação são os valores de mercado. Esses, porém, não podem ser os mesmos valores que norteiam os processos pedagógicos, pois, não permitem compreender e conhecer o ato educativo de modo suficiente.

As organizações, hoje, buscam atingir um estágio de excelência, ou seja, precisam ser as melhores para continuar existindo. Se não forem as primeiras que, ao menos, estejam entre elas. Nessa busca, os conceitos de qualidade são imprescindíveis, pois possibilitam que os processos dentro das organizações possam ser melhor acompanhados, gerando diferenciais que as tornem mais competitivas. Daí as buscas das famosas certificações ISO (International Organization for Standardization) que podem atestar a confiabilidade e excelência empresariais.

Ao tornar escola e organização áreas de atuação semelhantes e tentar explicá-las utilizando os mesmos princípios, negam-se as relações de subjetividade e as interações que se travam no interior das escolas e no movimento do aprender. As construções no campo

educativo são bem outras, mais complexas e mais humanas, apesar da intenção de mecanizá-las, dispensando as tão acaloradas discussões e embates que podem ocorrer no face-a-face das salas de aula e que caracterizam o ato educativo, muito diferente das aprendizagens que se pretendem pelas tecnologias denominadas educacionais.

Porém, com as novas tecnologias e suas propostas de reciclagem, o número de pessoas (mais propriamente professores) que podem ser atingidas com as informações consideradas necessárias são em número significativamente maior, produzindo uma formação quase em série (produtividade aumentada significa produzir maior número de mercadorias num tempo menor.)

São as vídeo ou teleconferências e os cursos à distância que chegam a milhares de pessoas com custos reduzidos. Da mesma maneira podemos pensar que, quando colocamos todas as crianças - com e sem necessidades educacionais especiais – na mesma sala e na mesma escola, os custos também podem ser menores. Ocorre que no âmbito da educação essa lógica não tem produzido bons “produtos” e tem se perdido muito no aspecto da tão anunciada qualidade.

Além disso, nessa perspectiva, a padronização é fundamental, devendo

imperar o consenso e a harmonia, todas as pessoas devem falar o mesmo ‘idioma’ [...] já que se considera a iniciativa, a criatividade e o saber prático dos trabalhadores dentro de esquemas pré-estabelecidos, fechados e uniformizados (GONSALVES et al., 1999, p.44).

Neste sentido, não há como conceber relações interativas, entre sujeitos que ocupam espaços dedicados à construção de conhecimentos, que sejam caracterizadas pela uniformidade, previsão ou isenção de conflitos. Há embates que se dão pela negociação dos sentidos possíveis em cada situação particular, onde as palavras do outro são, ou rejeitadas, ou assimiladas, ou transformadas, mas nunca apreendidas da mesma maneira como foram enunciadas.

No que se refere ao mundo da tecnologia, criou-se uma nova divisão entre aqueles que podem ter acesso ao mundo das informações e aos aparatos que possibilitam este acesso e aqueles que não podem, originando uma nova necessidade de inclusão - a digital; esta é uma nova instância em que as pessoas devem ser inseridas - ter acesso com qualidade. No entanto, a população que efetivamente pode acessar essas tecnologias de informação é ínfima. E se pensarmos nas pessoas com alguma deficiência essa parcela torna-se ainda menor.

Neste cenário, os professores também devem ser capacitados para este tipo de inclusão, o que requer que sejam preparados para utilização de programas, softwares e todos os recursos disponíveis para utilização nos processos de ensino, o que lhes dará status de bastante modernos e incluídos na era digital.

Andrade (2003), entretanto, alerta para o fato de que

É necessária uma análise crítica de como se geram a divisão e o distanciamento entre os que têm acesso ao aprendizado e uso destas tecnologias, e os impedidos de sua ativa utilização, o que impõe uma aprofundada e séria reflexão sobre o uso de recursos tecnológicos na educação (p. 178).

O engano é pensar que, colocando alunos que demandam recursos e metodologias diferenciadas ou especiais, em função de suas peculiaridades ou diferenças, nas salas de aula do ensino regular, ou então que, equipando as escolas com máquinas da mais alta tecnologia ou criando laboratórios de informática, estaremos contribuindo com a inclusão social dessas pessoas. Pensar assim significa mais uma vez desvincular os aspectos sociais e econômicos que determinam o ensino, do próprio ensino. É considerar a autonomia da escola diante de condicionantes que extrapolam o âmbito educativo.

2.3 Alguns fatos sobre inclusão

Achamos importante ter apresentado e retomado este cenário, que não é desconhecido por nós, pois, é nele que estamos discutindo, tentando exercitar, implantar e significar a inclusão escolar. É neste contexto em que organismos internacionais como ONU, Banco Mundial, Unesco - órgãos que promoveram a Conferência de Salamanca, cujas linhas de ação o Brasil adotou - pressionam o nosso país, estabelecendo compromissos com a melhoria dos níveis de desempenho educacional e com a melhoria dos índices quantitativos de escolarização, aumentando o número de alunos incluídos no sistema educacional. É acolhendo e proclamando o lema: “Educação para Todos” que esses índices poderiam ser melhorados e o país colocado em condições para receber os empréstimos internacionais necessários.

O Censo Escolar de 2003, segundo dados do MEC e SEESP (Brasil, 2006) apontam que houve crescimento do atendimento inclusivo no Brasil passando dos 24,7% em 2002 para 28,7% em 2003, um crescimento de 30,6% em apenas um ano, em relação às matrículas. Já nas classes e nas escolas especiais o atendimento diminuiu, passando de 75,3% para 71,3%.

Já no Censo Escolar de 2005 (Brasil, 2006), há registros de que o crescimento do atendimento inclusivo cresceu em nosso país, passando de 24,7% em 2002 para 41% em 2005.

Porém, tais dados apesar de parecerem expressivos não significam necessariamente um grande avanço, pois aceder ao ensino regular não é sinônimo de receber atendimento de qualidade. É preciso atentar ao(s) modo(s) como esses alunos têm sido mantidos nesses contextos escolares (o que os censos não mostram), quais os ganhos e quais as perdas, e estas, em alguns casos, não têm sido pequenas.

A idéia da inclusão também tem se tornado hegemônica e, diante dela parece não se poder mais recuar. É preciso entrar nesse fluxo, mesmo que seja por meio de propostas que não demonstrem qualquer responsabilidade com as pessoas envolvidas e aqui, refiro-me a alunos, pais, professores, enfim, todos aqueles que necessariamente são parte desse processo. Temos que incluir a que preço for, pois qualquer idéia ou proposta que se coloque na contramão desta, será certamente rechaçada, reprimida ou estigmatizada e seus porta-vozes, naturalmente, olhados sem muita admiração.

Embora existam algumas experiências de inclusão escolar bem sucedidas, elas não são maioria. Ouvimos sobre experiências inclusivas promissoras, ainda que não haja registro de evidências empíricas acerca dessas experiências. São relatos e comentários circunstanciais sobre escolas e professores que tentam adequar seu trabalho a essa nova demanda.

Apesar disso, as experiências anunciadas como inclusivas não têm se configurado as mais positivas, o que se confirma por alguns pesquisadores (FONTANA, FURGERI E PASSOS, 2004; GÓES, 2004; SOARES E LACERDA, 2004), que têm acompanhado mais de perto a situação de alunos colocados nessas condições e a perplexidade gerada em função de, em muitas situações, um não saber o que fazer.

E vale ressaltar que muitos dos defensores dos ideais inclusivistas consideram como sucesso a colocação de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular e sua aceitação pelos colegas, portanto, a experiência de sucesso está muito vinculada aos aspectos de sociabilidade desse aluno e de inserção física, secundarizando-se totalmente aspectos de aprendizagem dos conteúdos escolares e, mesmo, da construção da identidade desses alunos.

Em relação a esse aspecto, particularmente, há estudos (GÓES, 2004; SOARES e LACERDA, 2004) que levantam a problemática de alunos surdos inseridos em

escolas regulares que têm dificultado os processos de significação de si próprios e, conseqüentemente, da formação de suas identidades, exatamente por serem privados do convívio com outros que compartilhem sua diferença, o que seria bastante desejável para seu bom desenvolvimento. Em muitos desses contextos denominados de “escolas inclusivas” a própria diferença é negada ou camuflada, já que não é levada em conta no momento do planejamento escolar e do desenvolvimento de atividades realizadas com esses alunos.

Muitas das experiências de inclusão têm sido realizadas apenas para manter um espaço de convivência entre alunos “especiais” e os alunos “normais”. Ainda que consideremos que esse seja um aspecto importante para se criar condições de convívio mais solidárias e de respeito às diferenças, possibilitando espaços em que a diversidade seja efetivamente vivenciada, não pode ser considerado o único aspecto dos projetos que se propõem inclusivos.

Podemos até ressaltar que se pensarmos na educação infantil, a oportunidade de conviverem crianças com diferentes características, sejam físicas, sensoriais, intelectuais, seria extremamente rica para a aprendizagem da diversidade, pois o diferente e o heterogêneo fariam parte das experiências dessas crianças desde cedo, propiciando uma maneira mais natural de lidar com a estranheza e o constrangimento causados pela diferença. Em níveis mais avançados do desenvolvimento essa aprendizagem torna-se mais difícil, pois, já se construíram imagens sobre esse outro diferente e já foram criados mecanismos de estigmatização e discriminação.

Glat (1998), afirma que a marginalização e os preconceitos em relação aos sujeitos com deficiência têm raízes históricas profundas e que a sua categorização como desviantes se dá através de um processo construído socialmente, que produziu imagens ou representações sobre essas pessoas ao longo do tempo. Modificar tais imagens não se faz, portanto, através de leis, decretos ou de uma convivência forçada. Porém, acreditamos que o

aspecto legal não seja desprezível, pois, muitas vezes, a partir dele muitas ações e discussões são desencadeadas.

Na maioria das vezes, o trabalho feito com esses alunos é satisfatório apenas no que se refere ao aspecto de sociabilidade, mas não no que respeita à aprendizagem, propriamente, dos conteúdos escolares.

E é neste contexto quase caótico, em que a inclusão é significada, falada e vivida de inúmeras e diferentes maneiras, que experiências vão acontecendo, sem que se constituam lugares onde essas questões possam ser discutidas. As professoras clamam por esse espaço e procuram ajuda, dentro de suas possibilidades, para dar conta de uma demanda que a cada dia vem tomando conta dos contextos educacionais; afinal há todo um aparato legal (mas não político-educacional), que sustenta e determina que se faça a inclusão.

Nessa realidade bastante desigual corremos o risco de repetir com a inclusão o que já foi feito em relação à educação especial, ou seja, a criação de classes especiais novamente separadas das classes regulares, gerando marginalização e guetos dentro da escola porque, sem saber o que fazer com esses alunos, a saída será encaminhá-los para outros profissionais ou equipes que o saibam, pois o modelo que temos e com o qual estamos familiarizados é este – o modelo da separação.

Há o apoio da legislação (Brasil, 1996) inclusive, para que se busque os serviços especializados em casos de necessidade.

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (LDB, Art. 58, parágrafo 2º).

Além da LDB, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (Brasil, 2001c), também faz referência à organização de classes especiais quando a situação escolar colocar esta demanda.

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, [...] para atendimento, em caráter transitório a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (art. 5º).

Teremos, assim, mais uma vez, a legitimidade que precisamos para não incorporar esse todos que deveria estar na escola.

É neste contexto altamente complexo e em que discursos e práticas são contraditórios, que emerge a inclusão e onde ela vai tentando tomar alguma forma. Qual seria essa forma não podemos afirmar, afinal, ela não é única; tem muitos matizes e muitos recortes.

2.4 “Educação para todos” - eventos e documentos internacionais

Em tempos de globalização, os projetos nacionais só fazem sentido e só podem ser compreendidos dentro de uma dinâmica internacional. Retomamos aqui alguns desses eventos que são responsáveis pelas propostas inclusivas.

Esses documentos e eventos foram produzidos em diferentes lugares do mundo com a intenção de se garantir o atendimento à diversidade e às diferenças individuais. Há dois que foram significativamente importantes e podem ser considerados marcos da proposta de inclusão: "A Conferência Mundial sobre Educação para Todos" - ocorrido em Jontiem, na Tailândia (em 1990) e "A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais" – ocorrida em Salamanca, na Espanha (em 1994), lembrando que neste último, o Brasil não esteve presente.

Não queremos esgotar aqui todos os documentos que trataram de questões referentes à viabilização de educação para todos e que nos possibilitam hoje, falar sobre

inclusão, mas gostaríamos apenas de fazer referência a alguns deles – aqueles nos quais o Brasil teve alguma representação. Carvalho (2002) reuniu num texto bastante elucidativo todas as recomendações de organismos internacionais para a Educação Especial.¹⁹

Poderíamos dizer que o pioneiro deles é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que foi sendo aprimorada ou reavivada por meio de vários outros acordos e documentos internacionais. A Declaração defende que “toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental” (art. 26º).

A Declaração de Cuenca, que resultou de um Seminário sobre Novas Tendências em Educação Especial e foi promovido pela Unesco/Orealc²⁰, no Equador, em 1981, chamou a atenção para a participação das pessoas com deficiências nos processos decisórios em que elas estão envolvidas e também propôs a eliminação de barreiras físicas e atitudinais em relação a essas pessoas. A discussão ocorreu em torno dos direitos dos deficientes em relação à educação, à igualdade de oportunidades e à participação, ressaltando a necessidade de adequação do atendimento educacional dessas pessoas às suas características individuais de aprendizagem.

No mesmo ano de 1981, considerado pela ONU o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, a Declaração de Sundberg²¹, na Espanha, teve como tema a Educação Especial. Ela derivou da Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos. Foi organizada pelo governo espanhol em cooperação com a Unesco.

Entre os artigos derivados do encontro, podemos destacar a ênfase ao direito fundamental de acesso à educação, formação, cultura e informação que têm as pessoas

¹⁹ Para maior detalhamento sobre o assunto, ver Carvalho (2002) e Kassar (2004).

²⁰ OREALC é a sigla para Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe.

²¹ O nome da Declaração foi dado em memória ao educador Nils-Ivar Sundberg, responsável pelo programa da Unesco para Educação Especial, no período de 1968 a 1981.

deficientes, assim como sua integração no trabalho e na vida. Chama atenção para as barreiras arquitetônicas que deverão ser evitadas nos projetos de urbanismo, facilitando a participação e integração das pessoas deficientes na comunidade.

A XXIII Conferência Sanitária Panamericana foi outro desses eventos que ocorreu em Washington, em 1990, promovida pela Organização Panamericana de Saúde e onde se discutiu sobre o atendimento em reabilitação de pessoas com incapacidades. Tratou ainda da evolução conceitual de termos utilizados no contexto da saúde, como ‘deficiência’, ‘incapacidade’ e ‘menosvalia’.

Também em 1990, ocorreu em Jontiem, na Tailândia a já citada Conferência Mundial de Educação para Todos, resultando na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tem destaque neste documento a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, propondo que sejam tomadas medidas que possibilitem a universalização do acesso à educação.

A Declaração de Santiago é resultante da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, promovido pela Unesco/Orealc, em junho de 1993 e cujo tema foi a universalização da educação básica.

Em relação a este evento gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que em seu bojo a educação é entendida como forma de inserção econômica no contexto internacional. Nas palavras de Carvalho (2002)

A qualidade e a quantidade da oferta educativa foram entendidas como passos efetivos para a integração do cidadão e para o desenvolvimento de sociedades situadas na competitividade econômica internacional. A este propósito o texto como um todo reforça a ordem econômica como a principal decorrência do processo educativo (p. 48).

Entre os onze assuntos prioritários identificados pelos participantes do evento estão “o enfrentamento dos desafios da educação básica de jovens e adultos, para atender à

demanda da modernização produtiva e às novas competências individuais e sociais” (p. 50, grifo nosso).

Carvalho (2002) ainda ressalta que

Depreende-se, em vários parágrafos da Declaração de Santiago, que a educação é tida, predominantemente, como bem de investimento do qual se esperam retornos econômicos, sejam pela competitividade no mercado produtivo, sejam na formação de indivíduos consumidores (p.52).

No ano de 1994, em Salamanca na Espanha, com a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – acesso e qualidade”²², elabora-se a Declaração de Salamanca que propõe linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais. Segundo o documento, a inspiração para as proposições nele contidas foi buscada no

princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir ‘escolas para todos’, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam as necessidades de cada um. Como tais, constituem uma importante contribuição para o programa com vista à Educação para Todos e para dar às escolas maior eficácia educativa (BRASIL, 1997, p.5).

A Declaração de Salamanca vem reafirmar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, no sentido de que o direito à educação seja garantido a todos, independentemente de suas diferenças individuais.

Dentre os princípios orientadores desta declaração consta que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios e que os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de

²² Reiteramos que o Brasil não teve participação neste evento, apesar disto, o trazemos aqui porque é considerado um marco das propostas de inclusão.

modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades” (Brasil, 1997, p.10).

Em 2002 ocorreu em Dakar, no Senegal, um Fórum Mundial de Educação, produzindo o Marco de Ação de Dakar, reafirmando o compromisso de mais de cento e oitenta nações com uma educação libertadora e disponível a todos, visando assegurar educação de qualidade para todas as crianças até 2015 e expandir significativamente oportunidades de aprendizado para jovens e adultos. Mais uma vez, a promessa de Educação para Todos é reafirmada.

Esses eventos e documentos produzidos em caráter mundial vêm proclamando princípios, apelando a governos, prescrevendo ações que se referem à educação como um direito a ser disponibilizado a todas as pessoas.

Sendo assim, o ideal de Educação para Todos vem transitando há décadas e influenciando documentos nacionais, possibilitando novas reflexões e talvez, novas práticas, com base em seus pressupostos e orientações, ou melhor, com base nas interpretações e “leituras” que se tem feito a respeito deles.

Mesmo sabendo que mudanças não ocorrem apenas por estarem instituídas em forma da lei, não podemos perder de vista que o amparo da legislação acaba produzindo novas possibilidades de reflexão e, conseqüentemente, novas práticas, na tentativa de efetivar tais determinações legais, ainda que muitos vejam tais determinações com sérias resistências.

2.4.1 “Educação para todos” – documentos nacionais

Como reflexo dos documentos internacionais, os nossos textos oficiais foram incorporando esses princípios e procurando materializá-los por meio de leis, decretos,

resoluções, pareceres, portarias. Se atentarmos para nossa legislação (incluindo resoluções e pareceres), veremos que ela contém o que há de mais democrático em termos de favorecer aos alunos acesso e qualidade de ensino.

Há previsão de recursos a serem disponibilizados para que a educação que se pretende inclusiva atenda a todos sem obstáculos ou qualquer tipo de impedimento – de rompimento de barreiras arquitetônicas para as pessoas com deficiência física à utilização da língua de sinais para os surdos e às impressões em braille para os cegos. Ainda é contemplada a formação inicial e continuada de professores; apoio técnico-especializado às escolas; trabalho em parcerias e toda a gama de necessidades que se imponham ao trabalho pretendido.

Quanto à formação e preparação de professores para atender a essa diversa clientela, conforme diretrizes da Declaração de Salamanca consta que:

Os programas de formação inicial deverão inculcar em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões, etc (BRASIL, 1997, p.37).

Entretanto, nas falas de alunas cursando pedagogia é muito comum ouvir que elas não têm “vocação profissional” para trabalhar com crianças deficientes, experimentando muitas vezes, sentimentos de comiseração por esses alunos.

Como esperar que uma disciplina denominada Educação Especial, oferecida em um único semestre durante o curso todo, torne futuras professoras capacitadas para o trabalho pretendido? Ou ainda, que desenvolvam uma orientação positiva em relação à deficiência?

Diversos textos oficiais remetem aos desafios proclamados em várias declarações. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, a pioneira delas, defende que

“todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” e “que toda a pessoa tem direito à educação”.

Poderíamos lembrar aqui a Constituição Federal (de 1988); a Lei 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação; a Lei nº 853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais; a Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; o Decreto nº. 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 e que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção e dando outras providências. Ainda a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que instituem Diretrizes e Normas para a Educação Especial na Educação Básica.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, ações de diferentes naturezas são necessárias para um atendimento pedagógico voltado à diversidade. Entre essas diferentes ações, estão as do âmbito político, técnico-científico, pedagógico e administrativo. As do âmbito político destacam-se por ser necessária, na escola, a garantia de acesso e permanência desses alunos considerados com necessidades educacionais especiais, assim como a elaboração de projetos político-pedagógicos e o apoio aos programas de formação e capacitação de recursos humanos para o atendimento desta demanda.

Na instância técnico-científica destaca-se a formação de professores, dividindo-os na categoria dos *capacitados* e dos *especializados em educação especial*, considerando capacitados aqueles profissionais que tiveram em sua formação (nível médio ou superior), conteúdos ou disciplinas referentes à educação especial, conforme previsto na Lei 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001d): "incluir nos currículos de formação dos professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas

específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais" (meta 19), o que consideramos medida não desprezível, porém, insuficiente. Ainda nas ações desta instância destaca-se a formação do professor para "flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e *atuar em equipe*, inclusive com professores especializados em educação especial". (grifo nosso).

O trabalho em equipe envolvendo a escola comum e as instâncias de atendimento especializado não tem sido feito a contento, o que se coloca como mais um desafio e obstáculo a ser vencido no trabalho com as diferenças. No âmbito administrativo pressupõe-se a criação de um setor que se responsabilize pela educação especial, sustentando o processo da construção de uma educação inclusiva.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001, nas ações de âmbito pedagógico, ressalta o trabalho em equipe e a busca de auxílio junto às equipes multiprofissionais "quando os recursos existentes na própria escola mostrarem-se insuficientes para melhor compreender as necessidades educacionais dos alunos e identificar os apoios indispensáveis". Indica ainda o estabelecimento de

relacionamento profissional com os serviços especializados disponíveis na comunidade, tais como aqueles oferecidos pelas escolas especiais, centros ou núcleos educacionais especializados, instituições públicas e privadas de atuação na área da educação especial (BRASIL, 2001b, p.16).

2.5 Sintetizando algumas de nossas concepções/posições

Olhar para a escola numa perspectiva da inclusão significa ir "na contra mão de uma história centenária que levou os educadores a acreditarem que aos alunos com deficiência está reservada uma educação própria, entre aqueles que também têm deficiência..." (FERREIRA, 2003, p. 8).

Mas é exatamente por ser produto de uma construção histórica, que acreditamos nas possibilidades de mudar o rumo e a perspectiva segundo a qual nossas escolas vêm atuando; mudança lenta, mas, possível de ser realizada.

Neste sentido, a abordagem histórico-cultural nos auxilia a olhar de modo diferente para os processos de desenvolvimento humano que inclui também o desenvolvimento das pessoas com algum tipo de necessidade que requer da escola ações diferenciadas, seja por uma deficiência física, mental ou sensorial, seja por dificuldades temporárias, estas que tantas vezes apontam e ao mesmo tempo encobrem a ineficiência dos procedimentos e das concepções escolares.

Acreditamos que o processo de inclusão educacional, à luz de nosso referencial teórico, permite olhar para as pessoas, que em função de características diferenciadas fogem ao ideal proclamado pela estrutura social, e ver suas possibilidades de aprendizagem numa perspectiva de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos no contexto da educação geral.

Muitas pessoas têm vivido a impossibilidade desse acesso por estarem encarceradas em ambientes segregados, repetindo ao longo de décadas, as mesmas atividades repetitivas que as impedem de conquistar novos espaços de relacionamento e novas possibilidades de aprender.

Vygotsky (1996a) ao falar sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como originadas em processos sociais, portanto, não definidas a priori e nem estáticas, aponta para o potencial de aprendizagem de pessoas com deficiência, pois o conhecimento se constrói nas relações de mediação nas quais sujeitos mais experientes se interpõem entre aquele que aprende e o objeto a ser aprendido. Aquele que faz a mediação pelo ensino, cria possibilidades para a aquisição de novos conceitos, novos conhecimentos.

Assim, a inclusão anuncia a possibilidade das pessoas com deficiência aprenderem em espaços não segregados (lembrando que, na maioria das vezes, mesmo em espaços considerados adequados para sua aprendizagem, que são as escolas especiais, não lhes tem sido possibilitada essa oportunidade, limitando-se consideravelmente suas aprendizagens).

Também anuncia a possibilidade de aprender àqueles que mesmo sem qualquer deficiência têm negada essa oportunidade. Portanto, ela introduz uma discussão que tem mobilizado a muitos porque, em nossa opinião, não contempla apenas as pessoas que têm qualquer diferença, seja orgânica ou não, mas abala as estruturas nas quais tem se erigido as práticas educativas.

Entendemos então que, se a inclusão traz essa perspectiva de educação para todos, indistintamente, tenham as diferenças que tiverem (o que não significa educar a todos da mesma maneira, nem dispensar o mesmo tratamento a todos) somos favoráveis a ela, desde que não se negligenciem as necessidades formativas dos professores para esse novo modo de olhar – tanto para os outros e para suas diferenças quanto para a educação e suas práticas vigentes.

As práticas educacionais têm perpetuado uma visão de que as diferenças são uma exceção e não algo intrínseco à natureza da atuação do professor – que deve, nesse novo olhar, ser preparado para o singular, o inédito, o imprevisto.

Apesar de avaliarmos com restrições a forma imposta como a educação inclusiva adentrou o cenário educacional, causando perdas e danos, ela tornou possível a problematização de uma série de questões importantes nessa área; tais questões têm sido abordadas por diferentes áreas do conhecimento e consideramos ser este um ganho desse processo. Tem sido premente um diálogo entre a escola especial e a escola regular, entre os professores em formação e os em exercício, entre os professores e seus formadores, entre

professores que atuam em diferentes modalidades de ensino dentro da mesma escola, entre as escolas e as políticas públicas. Estamos apenas vislumbrando este cenário.

Acreditamos que a escola deva, de fato, ensinar, tornando possível o acesso ao conhecimento produzido ao longo da história da humanidade- esta é a sua função social, seja para que aluno for. Sua função não é apenas ser espaço de socialização, ainda que, também o possa ser; sua função não é somente trabalhar conhecimentos numa perspectiva utilitarista, ainda que a escola deva, sim, oferecer condições e mobilizar algumas habilidades para se lidar com situações práticas ou cotidianas. A aprendizagem na escola deve contemplar a leitura, a escrita, o cálculo, não exclusivamente como habilidades técnicas, mas como forma de gerar novos interesses e novas relações com o mundo, como forma de ler e significar o mundo.

Entretanto, não podemos perder de vista a advertência que nos faz Velho (1977) acerca do inter-relacionamento complexo entre indivíduo, sociedade e cultura. Por esta razão pensamos que ainda nos falta muito no sentido de encontrarmos maneiras de exercer o direito de cada um em aprender e em participar dos bens culturais produzidos pelo homem; maneiras que deveriam ser coletivas e não partirem unicamente das escolas ou de cada professor, individualmente, ainda que, num primeiro momento, essas ações tenham ocorrido ou até mesmo precisem ocorrer deste modo.

Mesmo sendo esta revisão de concepções e de modelos de escola uma necessidade urgente, não podemos aligeirar o processo precipitando ações impensadas, mas precisamos nos apropriar do fato de que aprendemos a pensar, analisar e refletir com o(s) outro(s) e assim, criar espaços de formação (inicial e continuada) contribuindo para que os profissionais da educação possam aprimorar e revisar seus conhecimentos, possam enxergar e acreditar nas possibilidades de cada um para a aprendizagem aprendendo a respeitar e a trabalhar com a diferença – a dos outros e a sua própria, criando novas alternativas para efetivar a inclusão.

É também voltar o olhar para as nossas necessidades especiais – aquelas que nos impedem, a nós profissionais, de atender com um trabalho de qualidade aos alunos que chegam à escola. Por isso, acreditamos que não necessariamente todos devam estar num mesmo espaço do ensino regular, pois seria hipócrita demais defender que as escolas devem aprender, a que custo for, trabalhar com as diferenças. Há situações que requerem um atendimento ainda especializado e isso se faz melhor, hoje, nas escolas especiais. Entretanto, em face das propostas de uma educação inclusiva não se pode mais permanecer alheio às discussões que se tem travado a respeito, pois ela diz respeito a todos que atuam na educação (e porque não dizer, também fora dela).

Nesse caso, se as escolas especiais transformassem suas concepções sobre a deficiência e seu modo de conceber os seus alunos, investindo mais em suas possibilidades de desenvolvimento, isso já seria um avanço e uma grande conquista das pessoas com deficiência, ainda que permanecessem nesse espaço chamado especial. E por que não chamar isto de inclusão? Inclusão do aluno num contexto de respeito e atendimento às suas necessidades; inclusão do aluno num circuito de aprendizagem que lhe possibilitaria saltos qualitativos.

Vários são os arranjos possíveis e, mais uma vez, não podemos pensar a inclusão numa perspectiva de ações homogeneizadoras, mas, sem dúvida alguma, a escola é fundamental.

Como afirma Kassar (2004) “a educação não vai resolver os problemas do mundo, mas certamente sem ela é impossível resolvê-los” (p. 65).

É interessante notar que nas experiências e tentativas de se efetivar a inclusão na escola, vemos um movimento de ações, dizeres e pensamentos marcados por aproximações e, ao mesmo tempo, distanciamento em relação às diretrizes oficiais e aos conceitos que as

pautam no que se refere ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais ou com algum tipo de deficiência.

O que nos instiga é, ao mesmo tempo em que problematizamos este conceito, criando um espaço de discussão sobre ele, compreender como se constrói esse movimento, quais são e como são feitas as apropriações que possibilitam dizer/pensar este conceito a partir de diferentes mirantes e de tantos discursos que se pronunciam e que permitem às pessoas se posicionarem em relação à essa questão. Ainda que falemos ou teorizemos sobre algo de um determinado modo, esse modo não é o mesmo que vai ser apreendido e falado por quem nos ouve.

Essa apreensão que é bastante singular, ainda que as pessoas participem de um ‘mesmo cenário social’, está marcada pelos modos como elas participam da construção da sociedade e das mediações que ocorrem nessa construção, entendendo que mediação é tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o mundo, é, portanto, princípio que implica a natureza relacional dos processos humanos, da própria constituição do sujeito e conseqüentemente, dos processos de significação.

Necessidades educacionais especiais; deficiência; inclusão como socialização; inclusão como ocupação de um espaço físico; inclusão como efetiva inserção e participação social e educacional – Como transitamos por entre essas tantas possibilidades de uso da “mesma” palavra?

3 A LINGUAGEM E A SIGNIFICAÇÃO NAS PERSPECTIVAS DE VYGOSTKY E DE BAKHTIN

*Lutar com palavras
é a luta mais vã
entanto lutamos
mal rompe a manhã
são muitas, eu pouco...*
(Carlos Drummond de Andrade)
Itabira – Minas Gerais (1902 - 1987)

Porque a nossa própria idéia... nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros...
(Mikhail Mikhailovitch Bakhtin)
Oriol – Rússia (1895 – 1975)

Drummond – escritor e poeta brasileiro. Bakhtin – filósofo, semiólogo, soviético. Itabira e Oriol. Dois autores, dois lugares, nem tão distantes no tempo mas bastante distantes no espaço. Não me ocorre que tenham se conhecido ou mantido alguma interlocução acerca da linguagem, tema sobre o qual compartilham idéias.

Porém, é o próprio Bakhtin (2003, p.331) quem afirma que “dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos”.

Assim podemos dizer que Drummond e Bakhtin “conversam entre si” e falam da linguagem e das palavras como arena de lutas e lugar de conflito - luta com palavras... luta com o pensamento. Assim é que esses dois autores posicionam-se em relação à linguagem – espaço de luta. Ambos participam de um mesmo diálogo, que é infinito, inconcluso e ao qual muitos vêm se somar. É essa possibilidade de diálogo constante, nem sempre caracterizado

por um encontro face a face mas que permite às palavras ultrapassar fronteiras de tempo e espaço, entrelaçando discursos, que podemos chamar de dialogia.

Os posicionamentos de Drummond e Bakhtin ecoam e ressoam nas intermináveis relações dialógicas que ocorrem na esfera da comunicação discursiva, instigando outros enunciados, seja para discordar deles, seja para reafirmá-los, ou ainda, para criar algo novo na construção da cultura humana. Afinal “a palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta e assim *ad infinitum*” (BAKHTIN, 2003, p.334). De qualquer forma, para ambos, a linguagem é espaço de contradições, equívocos, mal-entendidos; espaço dos sentidos, que por sua vez, são múltiplos.

A temática sobre linguagem envolvendo conceitos como significação e sentidos não é nova ou inédita no cenário do conhecimento, pois ela nos remete a séculos a.C. e, como diria Smolka (2004), é mesmo uma temática arcaica em termos de base e de princípio. Entretanto, as ênfases e enfoques com que diversos autores abordam esses conceitos, diferem bastante.

Trazemos para contribuir com nosso trabalho e como nossa base teórica, a vertente russa de investigação, tendo como seus principais representantes Vygotsky e Bakhtin, acreditando que ambos se assemelham em muitos aspectos.

Os dois autores são contemporâneos e nasceram na Rússia; Vygotsky em 1896 e Bakhtin, em 1895. Suas visões de mundo e, conseqüentemente, suas produções nasceram no contexto da revolução russa. Ambos procuraram uma síntese dialética entre os aspectos objetivos e subjetivos, atribuindo à linguagem papel de centralidade na constituição do humano, e rejeitaram posições dicotômicas em relação à Psicologia e à Linguagem. Portanto, linguagem, dialogia, alteridade são construções teóricas compartilhadas por Vygotsky e Bakhtin.

Não obstante, temos clareza de que eles não ocupam um mesmo lugar teórico e nem falam de um mesmo lugar. Eles não produziram juntos; suas produções, seus interesses e suas histórias de vida são distintos. Entretanto, a leitura que deles compomos nos permite fazer convergir algumas dessas elaborações, nos permite fazer um diálogo entre suas produções, diálogo este já empreendido por outros pesquisadores (BENITES, FICHTNER E GERALDI, 2005; FREITAS, 1996; MORATO, 2000).

Esses autores, além de terem o signo como centralidade em suas elaborações teóricas, o enfocaram de uma perspectiva social, destacando a linguagem em sua relação com a história e a cultura. Ambos preocuparam-se com a significação; ambos, na busca pela compreensão do humano, colocaram a dialogia como princípio que marca as interações humanas, afinal, o sujeito está o tempo todo na linguagem, na interação e no diálogo com o outro.

O referencial histórico cultural, tendo em Vygotsky seu principal representante, nos ajuda a entender que sujeitos se constituem na interação com o outro, em práticas sócio-culturais, pois considera os sujeitos imersos na história de seu grupo social e, neste grupo, por meio de dinâmicas interativas, vão construindo a própria história e a sua individualidade; há, portanto, uma profunda ligação entre a história individual e a história social na construção do mundo subjetivo. É uma história construída por cada um na interação com os outros. E é nessa trama de relações sociais e culturais que os sujeitos se constituem.

O homem se constitui a partir das relações concretas que estabelece com seu meio social. Ao nascer, o sujeito passa a compor um cenário que já tem uma história de construção, modos de funcionamento próprios, uma cultura particular e é com todos esses elementos que ele passa a se relacionar, afetando e sendo afetado por essas condições sociais e históricas que não são estáticas mas encontram-se em movimento, movimento no qual esse sujeito passará a interferir.

As contribuições do referido autor, ampliam nossas possibilidades de olhar para o pensamento humano e, conseqüentemente, para os processos de ensino, entendendo-os como situações que se caracterizam pelo partilhar, dado seu caráter de mediação.

A construção do sujeito social e histórico não é um processo individual, mas, construído conforme ele interage com outros elementos de sua cultura (VYGOTSKY, 1996a). Como explica Góes (1997, p.14), "a mediação não se restringe a outros sujeitos fisicamente presentes, estende-se aos efeitos da incorporação de experiências nas relações sociais vividas em diferentes contextos e de diferentes modos".

O contexto de ensino contempla um sujeito-professor, um sujeito-aluno (e seus parceiros) e saberes sistematizados, que através de relações dialógicas, se afirmam, se negam, se (re)constróem, pois não são dados como acabados e nem como definitivos. "Há que se ressaltar, pelo contrário, que tal saber é uma explicação elaborada em um processo de construção coletiva, necessariamente aberto a novas significações" (OLIVEIRA, 1992, p.39).

As enunciações estão sempre imbricadas na materialidade das relações sociais concretas, o que faz com que ao analisar uma enunciação, outras sejam produzidas na tentativa de dar sentido(s) às falas de outros, num movimento complexo e dinâmico.

Trabalhar nessa base teórica, representada aqui por Vygotsky, significa levar em conta a história e a cultura como elementos fundamentais na constituição dos aspectos que possibilitam a alguém produzir linguagem e sentido.

Tal vertente caracteriza o homem como um ser simbólico e um ser de relações. E essas relações com o meio social não vinculam diretamente homem e objetos culturais, mas são sempre mediadas semioticamente (pela linguagem, por outros sujeitos, por signos).

A perspectiva vygotskyana, cujo princípio da mediação é entendido como componente do desenvolvimento humano, pressupõe a natureza social e dialógica do homem,

o que implica o outro e o signo, além dos instrumentos²³. E nesse contexto de constituição do humano vão se entremeando palavras, conceitos, idéias, imagens, sentidos, significados.

O signo funcionando, sendo produzido nas relações entre as pessoas vai constituindo modos de pensar (idéias, conceitos, pensamentos). Para Bakhtin, toda produção de signos é simbólica e ocorre numa rede de significações.

Não obstante, é difícil encontrar nesses autores definições precisas e pontuais acerca dos conceitos por eles trabalhados, o que talvez faça parte de suas próprias concepções muito marcadas pela não consideração de sentidos “únicos”, “literais”, “verdadeiros”, “estáticos”, “definitivos”.

Santaella (1983, p.9), ao discutir sobre a dificuldade em definir a semiótica, afirma que “toda definição acabada é uma espécie de morte, porque, sendo fechada, mata justo a inquietação e curiosidade que nos impulsionam para as coisas que, vivas, palpitam e pulsam”. Entretanto, ainda que trabalhando no terreno de possibilidade dos conceitos, poderíamos dizer que o signo, para Vygotsky, tem uma orientação interna, pois visa modificar o funcionamento psicológico do homem. É tudo aquilo que, de algum modo, serve para tornar presente algo não presencial, portanto, evoca e remete a algo. O signo tem várias possibilidades de ser (ex: palavra, desenho, símbolo, etc.). O signo faz a mediação, se interpõe entre homem e meio sócio-histórico-cultural.

Para Vygotsky (1995) todo estímulo criado pelo homem para ser utilizado como meio de domínio e controle da conduta - própria ou alheia – é um signo. Portanto, com o signo e por meio dele o homem opera transformações tanto em si quanto nos outros (p.83, 94).

²³ Instrumento significa todo produto cultural que se coloca entre o homem e o meio, a fim de transformar as suas formas de atuação no mundo. Serve como meio de controle e atuação do homem sobre a natureza. Já o signo funciona como “instrumento psicológico” porque é orientado (internamente) para transformar o funcionamento psicológico do homem.

Vygotsky (1995), ao discutir sobre a formação da identidade, afirma que “passamos a ser nós mesmos através dos outros” (p. 149); é por meio do que significa para os demais que cada sujeito pode se ver e se relacionar consigo mesmo; é também por meio de como os outros significam o que dizemos que nos situamos em determinados lugares nos processos interlocutivos. Podemos ter nossas falas confirmadas/rejeitadas; reconhecidas/ignoradas; qualificadas/depreciadas e assim por diante. Desse modo, há muitos outros “jogos” configurados nas tramas interlocutivas, que não se referem unicamente à significação de um conceito; há sujeitos que se constituem e constituem outros. Dialogia e alteridade como princípios constitutivos do humano e que se materializam nas relações eu-outro.

Assim como Vygotsky ao falar sobre atividade semiótica, destaca o signo verbal, Bakhtin considera a palavra como fenômeno ideológico por excelência. Para ele a palavra acompanha toda criação ou fenômeno ideológico (seja na área pictórica, musical, científica, etc), já que todas elas podem ser comentadas com sua utilização (ainda que seja em forma de discurso interior). Qualquer função ideológica (mesmo as não verbais) serve-se da palavra, o que não significa que ela sobrepuje todo e qualquer signo ideológico, mesmo porque muitas expressões artísticas (um gesto, um quadro, uma composição musical, por exemplo) não podem ser expressos em palavras, ainda que com elas possamos falar, comentar e nelas apoiar nossa compreensão, daí sua relevância.

Bakhtin (2004) vê o signo como ideológico, pois as crenças, valores, preconceitos habitam as palavras que dizemos, já que “realizando-se no processo de relação social, todo signo ideológico e, portanto, também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (p.44).

Para o autor, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e por assim dizer, do seu interior, a estrutura da enunciação”. A

enunciação é a unidade de base da língua e deve ser compreendida como uma réplica do diálogo social, e sendo de natureza social ela é, conseqüentemente, ideológica, não existindo fora de um contexto, considerando-se que cada interlocutor tem um “horizonte social”.

Ideologia aparece nesse referencial como espaço de contradição e não de ocultamento. Bakhtin (2004) defende que tudo o que possui um significado e que, portanto, remete a algo fora de si mesmo, é ideológico, conseqüentemente, é um signo. Para Freitas (1996) a ideologia é parte da realidade, o que a caracteriza como uma maneira de representação do real. E é no processo dialógico que as perspectivas ideológicas se apresentam. Usando palavras do próprio Bakhtin (2004):

a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços mais ou menos estreitos [...] não pode haver interlocutor abstrato (p.112).

É Bakhtin (2004, p.112) quem afirma: “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*”(grifo do autor).

Isto caracteriza como sócio-ideológica a concepção de Bakhtin sobre o signo; ideológico no sentido de ser social, pois o “signo social na enunciação concreta é inteiramente determinado pelas relações sociais” (Bakhtin, 2004, p.113).

Tudo o que é ideológico é um signo; este, como um corpo físico, faz parte de uma realidade, porém, reflete e refrata uma outra realidade. “Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico*” (Bakhtin, 2004, p.32, grifo do autor).

Para Bakhtin, a forma do signo é constituída pelas formas da interação social, considerando que o signo vai sendo trabalhado historicamente e nas práticas sociais. Por este

motivo, as formas que ele adquire são produto da organização social dos indivíduos e das condições em que essas relações sociais ocorrem.

Além da forma, o signo possui também um conteúdo que é afetado pelo índice de valor. Esse índice de valor se explica pelo fato de a palavra estar sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial o que torna nossa compreensão acerca dela sempre afetada pela ressonância que nos causa, e que está sempre relacionada com as experiências de vida. É nesse aspecto que as palavras que dizemos ou escutamos não são simples palavras mas coisas boas ou más, agradáveis ou não, importantes ou secundárias, etc.

Falar, portanto, de inclusão escolar produz ressonâncias particulares em cada pessoa porque suscita compreensões diversas relacionadas ao contexto vivencial de cada sujeito. No entanto, embora possa parecer que essas compreensões sejam exclusivamente dos sujeitos, sua gênese está no social, como afirma Bakhtin (2004) ao dizer que os índices de valor chegam à consciência individual e aí se “tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. O índice de valor é por natureza interindividual” (p.45).

Dessa maneira, tanto Vygotsky como Bakhtin falam sobre o signo ao falarem sobre linguagem, enunciação, palavra,...

Bakhtin evita reduzir a língua ao psiquismo individual explorando a relação de um sujeito com outro; a palavra de um em relação à de outro; relação que é intersubjetiva, portanto, o aspecto relacional também é preponderante. O dialogismo para Bakhtin é visto como princípio, assim com o é a mediação para Vygotsky.

E neste cenário, as possibilidades de compreensão ao mesmo tempo em que são restritas porque determinadas social e historicamente, portanto, “datadas”, são também

ampliadas pela possibilidade de múltiplos sentidos dada por aspectos da individualidade²⁴ e subjetividade humanas. Decorre daí que muitas elaborações conceituais vão sendo compostas, por meio de diversos arranjos.

Entendemos que o processo de significação por meio do qual se dá a elaboração de conceitos ocorre num processo de constantes re-significações, dada a natureza social e dialógica da linguagem e do próprio desenvolvimento psicológico, tendo portanto, um caráter coletivo e não individual ou estritamente cognitivo.

Portanto, tais significações ocorrem num espaço de discussão em que coexistem valores sociais diferentes, contraditórios e é nesse fluxo de comunicação, de interação verbal que a palavra vai se transformando e adquirindo novos sentidos, em função dos diferentes contextos em que aparece, sendo que em todo signo ideológico (conseqüentemente, em toda palavra), confrontam-se índices de valores contraditórios (Bakhtin, 2004, p.46).

Vygotsky e Bakhtin colocam a linguagem em papel de destaque no que respeita às questões humanas apoiando a idéia de que ela e o pensamento constituem-se mutuamente. Para Vygotsky a linguagem é condição essencial no desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores. Estas têm origem nas relações intersubjetivas que se estabelecem entre indivíduos. Ao falar sobre o processo de internalização, que consiste em reconstruir internamente uma operação que é externa, o referido autor destaca a importância dos signos.

O processo de significação de um conceito constitui-se numa das formas de atividade psicológica superior. Significar é um modo de operar com a linguagem e este é um

²⁴ Bakhtin (2004) preocupou-se em distinguir o conceito de *individualidade* do conceito de *indivíduo natural isolado*. Para ele a individualidade, por ser social, se coloca acima do indivíduo natural; este, não associado ao mundo social por estar mais vinculado às determinações biológicas. Por isso, “o conteúdo do ‘psiquismo individual’ é, por natureza, tão social quanto a ideologia” (p.58).

processo marcado socialmente, portanto, tem historicidade. Além disso, para cada pessoa individualmente, ele também assume uma história de construção particular.

Vygotsky (1993) ao realizar suas investigações sobre conceitos, afirma que, sendo significados de palavras, eles se desenvolvem, e a essência desse desenvolvimento consiste primeiramente na transição de uma estrutura de generalização a outra. Para o autor, todo conceito é um ato de generalização, independentemente da idade que se tenha. E na medida em que o contexto de relações das pessoas se amplia e são desenvolvidas suas funções psicológicas superiores essa generalização vai se ampliando.

Ao falar sobre a elaboração conceitual, Vygotsky (1993) alerta sobre a importância dos processos de instrução no sentido de influir diretamente sobre o desenvolvimento dos conceitos, rejeitando concepções que consideram inútil ou inconveniente algum tipo de intervenção, como se o desenvolvimento conceitual fosse um processo espontâneo.

Em seu trabalho, Fontana (1996) discute exatamente a importância dos processos de mediação na construção de conceitos ao invés de uma elaboração espontânea deixada a cargo dos alunos; reafirma a importância do professor como aquele que auxilia o outro a dialogar com os conceitos em circulação, articulá-los às vozes alheias que se presentificam na sala de aula, contextualizá-los, auxiliar na organização dessas elaborações, etc. Para ela, esse trabalho de construção não é sinônimo de reconhecimento e memorização de conceitos já sistematizados e dados como verdadeiros.

Nesse sentido e a partir dessa perspectiva, autores como Vygotsky e Bakhtin nos instigam e oferecem “lentes” por meio das quais podemos aprimorar nossa compreensão acerca dos processos de ensinar e aprender.

Enfocando a linguagem, Bakhtin (2004, p.112) defende que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade

mental, que a modela e determina sua orientação”. Olhar a linguagem nessa dimensão modifica nosso entendimento a respeito das interlocuções ocorridas em sala de aula, das trocas verbais que se estabelecem entre os alunos e de seu processo dinâmico de elaboração de conhecimentos. Auxilia ainda a problematizar as interações verbais e as interlocuções produzidas, não aceitando que a linguagem seja algo transparente. Como defende Smolka (1995)

A linguagem nem sempre comunica, não é transparente, ela significa por meio do “não dito” e não necessariamente significa por meio do que é dito. Admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica. A linguagem é fonte de equívocos, ilusões, mal-entendidos. Podemos dizer que ela ‘trabalha’ ou ‘funciona’, às vezes, ‘por si’, produzindo múltiplos efeitos, independentemente das intenções de quem fala; ela escapa ao conhecimento, poder e controle do homem (p. 16).

A palavra não é transparente e nela não há unicidade. O signo em movimento, produzido nas relações entre as pessoas vai constituindo modos de pensar (idéias, conceitos). E se as formas de apreensão de um conteúdo são inúmeras; se a palavra é polissêmica e admite múltiplos sentidos, será que podemos falar sobre leituras ou compreensões equivocadas ou incorretas?

Ainda é muito forte, principalmente em algumas áreas do conhecimento, uma concepção de linguagem como algo passível de controle por parte dos interlocutores. Há um certo predomínio de uma visão que pressupõe a linguagem como um sistema básico (transmissor-mensagem-receptor), cuja possibilidade de compreensão depende basicamente do “que” e do “como” se fala, atentando-se apenas para alguns cuidados da parte do falante e do ouvinte. A linguagem assim entendida é apenas um instrumento da comunicação e um conjunto formal de regras ou de estruturas lógicas a serem incorporadas, num campo de possibilidades limitadas.

Assumir essas concepções significa aceitar uma certa previsibilidade no processo de compreensão dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, o que nos faz pensar que ao ensinar um determinado conteúdo ou conceito, seja possível garantir sua apreensão nas “mesmas palavras” do autor do texto ou do professor, portanto, as idéias ou palavras a serem legitimadas já estão previamente definidas. Ao “falante” atribui-se um papel ativo no processo comunicativo e ao “ouvinte” o papel passivo de recepção e compreensão do discurso.

Bakhtin (2003) refere-se a esse esquema como ‘ficção científica’, pois não considera a dinâmica complexa e ativa da comunicação discursiva, deturpando-a. Tal esquema fictício não admite a construção de sentidos como processo dialógico no qual participam sujeitos com diferentes perspectivas e visões de mundo.

Contrapondo-se a essa visão de linguagem, entendemos que as pessoas participam, ao longo da vida, de processos interlocutivos em variadas instâncias e ao longo deles vão se constituindo na e pela linguagem, negociando sentidos e se apropriando de outras vozes e palavras que, de alheias, vão tornando-se próprias, num processo de produção coletivo do qual participam interlocutores em situações de interação, portanto, um processo dinâmico e quase nunca harmonioso.

Nesse caráter coletivo de produção de sentidos, cada pessoa/aluno fala de um lugar específico e esses diferentes lugares determinam as enunciações produzidas. E é nessa heterogeneidade de valores, crenças, experiências, vozes e dizeres, que a construção de conhecimentos vai se encaminhando, nem sempre do modo como foi programada ou desejada pelo professor.

A própria compreensão é um processo ativo, produtivo, em que significados anteriores, resultantes de processos interlocutivos prévios, se modificam por um processo contínuo em que, quanto maiores as diversidades de interações, maiores as construções de significados[...] (GERALDI, 1996, p.39).

Muitas vezes, da leitura de um mesmo autor por diversas pessoas, surgem diferentes e, às vezes, divergentes compreensões, o que evidencia a singularidade dessas leituras.

Sendo assim, os interlocutores não são sujeitos passivos nos processos de comunicação, mas vão se constituindo como sujeitos ativos e desenvolvendo sua compreensão do mundo, no universo de discursos²⁵ dos quais participam.

A linguagem nessa perspectiva assume uma função constitutiva do sujeito e de suas formas de pensar. Por meio dela e com ela se produzem significados e sentidos. Sua função portanto, vai além do aspecto instrumental. Pino (1995, p.39) nos ajuda a entender que a significação “faz da fala uma atividade produtiva, pois sua função, que implica sempre o ‘outro’ como interlocutor, é não apenas a da comunicação mas a da produção de sentido”, sendo que é da fala e na própria fala que emerge essa produção.

Portanto, a significação possibilita articular pensamento e linguagem. Vygotsky (1993, p.298, tradução nossa) explica ainda que “o pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza nela”, ou seja, as palavras não servem apenas para expressar o pensamento (ainda que também o façam), mas este passa a existir por meio delas. E completa dizendo que

O pensamento não só está mediado externamente pelos signos, internamente está mediado pelos significados. O fato é que a comunicação direta entre consciências é impossível tanto física quanto psicologicamente. Só se alcança através de um caminho indireto, mediado. Esse caminho consiste na mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e logo pelas palavras. O pensamento nunca equivale ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em seu caminho em direção à expressão

²⁵ Para Maingueneau (1993), a noção de discurso não é estável e ainda que possa suscitar inúmeras interpretações, não será usada aqui no sentido formal ou de estruturas lógicas da língua, mas assumimos a noção de discurso como a linguagem acontecendo “à medida que esta faz sentido para sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas” (p.11,12), ou seja, a linguagem como processo cuja natureza é social e interativa e não um dado estático.

verbal, quer dizer, o caminho do pensamento à palavra é um caminho indireto mediado internamente (1993, p. 342, tradução nossa).

Na abordagem histórico cultural, os conhecimentos são elaborados continuamente no contexto das relações sociais, nas quais ocorrem mediações estabelecidas pelo outro e pela palavra. Na medida em que o sujeito se apropria, incorpora, repete, imita ou recusa a palavra do outro, vai organizando e transformando seus processos de significação dos objetos culturais, criando novos significados, já que o enunciado nunca reflete apenas algo já existente externamente, pronto e acabado.

Conseqüentemente, ao fazer isso, o sujeito transforma a si próprio, pois a linguagem, que começa no campo interpessoal, ao entrar em funcionamento, afeta de diversas maneiras a instância intrapessoal.

Para Bakhtin (2003,p.272) “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” o que se reafirma no fato de que

a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros [...] Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, [...] Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (p. 294,295).

Sobre as palavras ou vozes próprias e alheias, queremos destacar que Bakhtin utiliza esses termos para se referir às condições em que fazemos uso das palavras que compõem nossos enunciados, passando a habitar os nossos discursos. São três os aspectos em que a palavra existe para o falante.

A palavra pode aparecer como palavra da língua neutra, que não pertence a ninguém; como palavra alheia, pertencente aos outros; e finalmente, como palavra própria, que ao ser utilizada por alguém, torna-se revestida das intenções discursivas dessa pessoa particular, assumindo o seu tom valorativo. A expressividade de que se reveste a palavra

nesses dois últimos aspectos, contudo, não pertence à própria palavra mas “nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real” (BAKHTIN, 2003, p.294).

Está posto, neste caso, um contexto em que trocas de conhecimentos e informações são necessárias e são estabelecidas entre pessoas cujos níveis de desenvolvimento e de apropriação dos elementos culturais são distintos; em que a intervenção de um outro sujeito é imprescindível para que o processo de significação se dê, já que, reiteramos, é no plano da ação entre diferentes sujeitos que se estruturam as funções psicológicas, originando o mundo subjetivo.

Nessa perspectiva, o processo de conhecimento que envolve necessariamente processos de significação não comporta um modelo “único”, “disciplinado”, “organizado” de aprender. Segundo Bakhtin (2004) há sempre um horizonte social no qual o conhecimento se constitui e que contém os sujeitos que aprendem. Esse horizonte é bastante amplo e estabelece as fronteiras do que eu posso pensar num determinado momento, marcando as possibilidades do que se fala, na dependência do lugar de onde se fala.

O significado de uma palavra é a unidade do pensamento e da linguagem. Ainda que o significado possa parecer apenas um fenômeno da linguagem, ele também o é do pensamento, já que é considerado uma generalização ou um conceito.

No entender de Vygotsky (1993) uma palavra sem significado é apenas um som, por esse motivo, o significado é o traço necessário, constitutivo da palavra e no aspecto psicológico, ele é uma generalização ou um conceito, por isso “toda generalização, toda formação de um conceito constitui o mais específico, o mais autêntico e mais evidente ato de pensamento [...] Isto significa que o significado da palavra é ao mesmo tempo um fenômeno verbal e intelectual” (p.289, tradução nossa).

Gostaríamos de esclarecer neste momento os conceitos de sentido e significado a partir dos autores que apóiam nossa construção teórica. E antes de desenvolvê-los, queremos elucidar o conceito de enunciação conforme será utilizado no processo de análise dos dados.

Já nos referimos, em momento anterior, ao esquema clássico por meio do qual muitos ainda compreendem a linguagem. Entretanto, numa visão enunciativa a concepção de comunicação é vista como processo, conseqüentemente, não estático e, o discurso, considerado como a palavra em ação.²⁶

No processo de comunicação, revestido de dinamicidade que é, o sujeito ao ouvir e compreender o discurso, entra nesse fluxo de comunicação não como ouvinte passivo mas numa posição absolutamente responsiva, concordando ou não com o que ouviu, completando ou recusando essa fala e ainda, preparando-se para usá-la. Essa responsividade pode durar o tempo todo em que ele ocupa a posição de “ouvinte”, apesar de haver graus diferentes de atividade responsiva. E na seqüência, sejam quais forem suas palavras ou os sentidos apreendidos da fala do outro, o ouvinte se torna falante, num fluxo ininterrupto.

Dessa perspectiva, para Bakhtin (2003, p.271), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva”.

Esse movimento configura os enunciados. As nossas falas, sejam em contextos de conversas familiares, com amigos ou em trabalhos acadêmicos, não são neutras e nem ocorrem num vácuo, embora, às vezes, seja essa a sensação que temos em diversas situações de interlocução.

O enunciado tem relação com a vida, com a realidade, é diálogo com os “outros”, é relação entre pessoas (relação não necessariamente física ou presencial, mas pressuposta). É isso o que nos permite fazer dialogar Bakhtin e Drummond; Bakhtin e

²⁶ Bakhtin (2004) fez severas críticas àquelas que foram (e ainda são) duas grandes formas de explicação da linguagem e seu funcionamento: a concepção *subjetivista idealista*, por ressaltar a linguagem como um ato de enunciação individual ou enunciação monológica isolada e a *objetivista abstrata*, por ver a linguagem como um sistema abstrato de formas normativas.

Vygotsky; é também o que nos permite dialogar com eles e com os que lêem este trabalho. (Quantas vezes o leitor deste texto já deverá ter feito corresponder às nossas palavras uma série de palavras suas, respondendo ao texto, interrogando-o, reelaborando ou mesmo rejeitando certas idéias, dando enfim, o seu tom valorativo, mas participando dialogicamente desta nossa construção).

Bakhtin caracteriza a enunciação como unidade da comunicação discursiva enquanto a palavra e a oração são unidades da língua. Ao enunciar o sujeito necessita, sim, de um sistema da língua sem o qual não há enunciação, porém, mais do que um sistema lingüístico é imprescindível que os interlocutores ocupem uma posição responsiva. Por este motivo, o enunciado reporta-se e remete a outros enunciados.

Bakhtin (2003) ilustra a diferença existente entre enunciado e oração afirmando que uma oração isolada pode ser perfeitamente compreensível, pois, entendemos seu significado lingüístico; entretanto, ela não possui responsividade, a menos que o falante, ao pronunciá-la, tenha dito com esta oração tudo o que queria dizer. Na medida em que tal oração é antecedida ou sucedida por outras já se torna possível ocupar uma posição responsiva em relação a ela, pois configura-se como um enunciado, numa rede de comunicação ininterrupta. E para haver dialogicidade, o aspecto contextual é fundamental.

Toda enunciação dirige-se a alguém, é suscitada por alguma coisa, tem algum objetivo, ou seja, é um elo real na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida (Bakhtin, 2003, p.288).

Bakhtin destaca algumas peculiaridades do enunciado:

1- alternância dos sujeitos do discurso

Todo enunciado pressupõe outros que o antecederam e outros que a ele responderão. À alguém que num determinado momento fala, um outro alguém responderá e, assim, sucessivamente. Daí a idéia decorrente de diálogo ou dialogia.

2- conclusibilidade específica do enunciado

Essa peculiaridade cria a possibilidade de resposta ao enunciado quando se percebe que ele finalizou, requerendo dos sujeitos a ocupação de uma posição responsiva em relação a ele, continuando o diálogo estabelecido. Essa exauribilidade na enunciação é mais plena quando se trata de questões factuais (pedidos, ordens, etc). Quando a área em que se produz o enunciado é menos restritiva (campo das produções científicas, por exemplo) esse “término” ou conclusibilidade é bastante relativa, pois, o acabamento é mínimo.

Na verdade o que ocorre é que sempre há um certo momento em que o enunciado abre possibilidades para uma resposta, ainda que isso não conclua ou encerre a interlocução que se iniciou.

3- o enunciado se relaciona com seu autor e com “outros” falantes

Apenas um enunciado pode ter autoria, possuir conteúdo e expressividade (ancorados na intencionalidade do autor) numa situação contextualizada. A palavra em si mesma não tem algum sentido e nem expressa algum valor; é neutra.

Somente no funcionamento enunciativo concreto ela adquire essas características e então pode estar relacionada aos outros participantes da interlocução. As palavras que utilizamos num enunciado, as escolhemos e retiramos de outros, geralmente, semelhantes ao nosso.

Vygotsky (1993), utilizando os trabalhos e idéias de Paulhan (psicólogo francês) sobre psicologia da linguagem, esclarece que

O sentido da palavra é a soma de todos os fatos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra. Conseqüentemente, o sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa que tem várias áreas de estabilidade diferentes. O significado é somente uma dessas áreas de sentido, a mais estável, coerente e precisa (p. 333).

Sendo assim, a palavra adquire um determinado sentido dependendo do contexto em que aparece. Já o significado permanece invariável. Um significado acaba tendo vários sentidos potenciais que emergem nos diferentes contextos de uso da palavra. O sentido é muito mais amplo e muito mais dinâmico do que o significado. Por essa razão, na idéia de dialogia, o sentido participa porque reveste-se de responsividade enquanto o significado não, porque não tem essa dinamicidade e não exige compreensão ativa.

Isso explica porque a palavra inclusão não se reveste de um único sentido para as pessoas em cujo contexto circula este conceito. As nuances são dadas em função da caracterização dos contextos sociais nos quais vivem os sujeitos e de suas próprias características. Ainda utilizando as idéias de Paulhan, Vygotsky (1993) afirma que

A palavra é uma fonte inesgotável de novos problemas, seu sentido nunca está acabado. Em definitivo, o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação de mundo de cada um e da estrutura interna da personalidade (p.334).

Para Bakhtin (2004) também o sentido da palavra é completamente determinado pelo seu contexto, o que não retira a unicidade da palavra; unicidade que não se assegura apenas por sua configuração fonética, mas que é inerente às suas significações. Isto acaba apresentando um desafio que é conciliar a unicidade com a polissemia da palavra. Bakhtin refere-se ao sentido de uma enunciação completa como tema, o qual é como a própria enunciação, algo não repetível, único. Entretanto, essa denominação (tema) é criticada por alguns que a consideram possível de ser confundida com assunto ou idéia.

Desse modo, o tema da enunciação é concreto na mesma medida em que o contexto histórico no qual ela se produz; é portanto, um significado contextualizado. Por sua vez, o significado refere-se aos elementos da enunciação que por serem abstratos, são repetíveis e idênticos a cada vez que aparecem. É a palavra dicionarizada e apesar de se caracterizar assim, o significado é parte indispensável da enunciação.

Para Bakhtin (2004), poderíamos explicitar a inter-relação entre tema e significado da seguinte maneira

O tema constitui o estágio superior real da capacidade lingüística de significar. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o estágio inferior da capacidade de significar. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto (p.131).

Faremos referência à palavra ‘sentido’ utilizada por Bakhtin e Vygotsky no decorrer de nosso trabalho, pensando nela como algo bem mais amplo e abrangente do que o significado, pois implica a interpretação que se faz de algo em função de um contexto específico, ou seja, todo o entorno sócio, cultural, histórico e todas as relações estabelecidas que marcam um determinado indivíduo e lhe possibilitam significar algo de maneira singular. Esse algo singular tentaremos apreender nas enunciações das professoras durante os episódios de interlocução.

E é a partir da abordagem sobre questões que envolvem significação, sentido, e enunciação que podemos tratar o fenômeno da compreensão. Afinal, como se relacionam sentido e compreensão, já que *“a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”* (Bakhtin, 2004, p.38)? Ao atribuir sentidos, o homem compreende? Conceitua? Elabora conhecimento? Aprende? Qualquer sentido corresponde a uma aprendizagem? Podemos afirmar que cada uma das professoras envolvidas na pesquisa compreendeu o (ou um) conceito de inclusão?

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão[...] A compreensão é uma forma de diálogo[...] Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra (BAKHTIN, 2004, p. 132).

E para que o movimento dialógico possa ter continuidade, efetivando a produção de sentidos num processo coletivo, é necessário que à uma palavra se contraponha outra(s); essa contrapalavra não significa, necessariamente, desacordo com a palavra anterior. A dialogia é condição necessária para a compreensão.

O que orienta a contrapalavra do interlocutor em relação à do locutor é a existência de uma certa estabilidade no sentido que eles atribuem às palavras, o que por sua vez, possibilita que os interlocutores mantenham o diálogo. É a construção dessa estabilidade que permite que se fuja daquilo que Geraldi (2003) chama de dois mitos: o da *univocidade absoluta* – em que a palavra só comporta uma forma de interpretação, que é a literal, e que por isso considera a linguagem transparente; e o da *indeterminação absoluta* – na qual qualquer sentido é possível e prescinde de um contexto particular. Bakhtin (2004) esclarece:

à medida que a linguagem se desenvolveu, que o seu estoque de complexos sonoros aumentou, as significações começaram a estabilizar-se segundo as linhas que eram básicas e mais freqüentes na vida da comunidade para a utilização temática dessa ou daquela palavra (p.130).

Auxiliado por Bakhtin, Geraldi (2003, p.33) afirma que “a consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão do mundo”.

Portanto, questões vinculadas à linguagem, à subjetividade, à dialogia, à atribuição de sentidos, são essenciais para a compreensão do processo de significação em sala de aula, pois é no discurso e pelo discurso que os conhecimentos são elaborados e, mais ainda, que os sujeitos se constituem.

Nos diferentes arranjos que compõem as possibilidades de ensinar e de aprender, como cada um apreende o sentido (e quais sentidos?) do que é dito/ensinado? Com que intenção os professores preparam suas aulas, selecionam determinados textos, materiais,

livros e autores? O que esperam como resultado de seu trabalho? Como avaliam a produção do aluno?

A aprendizagem tem sido geralmente entendida, nos contextos educacionais, como um processo harmonioso ou isento de conflitos, cuja meta é a busca da restrição de sentidos (a busca de um sentido) ou a garantia da compreensão de um conceito ou conteúdo de ensino como já planejado anteriormente pelo(a) professor(a), valorizando apenas as contribuições dos alunos que venham ao encontro daquelas idéias preestabelecidas.

É comum para aqueles que desenvolvem seu trabalho nos espaços das salas de aula, desejarem que os alunos se apropriem dos conteúdos de ensino de um modo muito próximo àquele que lhes foi “transmitido”. Em exercícios ou provas, ao depararem-se com respostas que distanciam-se do que se considera que foi ensinado, são comuns comentários de professores que se indignam com o “não aprendido” e com as produções “absurdas” por parte dos alunos, questionando até mesmo a validade de seu trabalho em função dos resultados (não)conseguidos. Sentem-se como se não houvessem ensinado, já que não há correspondência entre os dizeres do professor e os do aluno (o leitor participante de contextos escolares deverá, muito provavelmente, em algum momento, ter vivenciado esse tipo de situação).

Mas o que podem significar esses “disparates” ou essas não correspondências? Seriam realmente provas de que nenhuma aprendizagem ocorreu? Ou de que não ensinamos? O que indicam tais respostas (tão) diferentes das esperadas? E quais seriam, então, os indícios de uma efetiva aprendizagem? Afinal, passamos tanto tempo falando, expondo sobre um determinado tema, “ensinando” um determinado conteúdo, muitas vezes com diferentes recursos metodológicos; fomos tão “claros”, tão “inequívocos” e constatamos que nada do que dissemos foi apreendido; as falas não convergem para um mesmo sentido (único).

As aulas geralmente têm como ponto central um tema ou conteúdo de ensino, conceitos que se quer, sejam aprendidos. Ao se trabalhar sobre um determinado tema ou conceito (e muitas vezes, exaustivamente, seja por meio de leituras, releituras, exercícios, atividades, etc) “crê-se que foi aprendido quando, com correção conceitual, sobre ele se fala, sobre ele se produz” (Geraldi, 2003, p.7).

Ainda que Geraldi privilegie a questão propriamente da leitura e da produção de textos, podemos perfeitamente compreender e nos apropriar de suas palavras ao pensar nos processos de significação que são possibilitados nos contextos interativos, e que é nossa intenção na pesquisa.

Cada um sendo um outro, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos.[...] Os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem, aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos (2003, p.112).

Não desprezamos a hipótese, em certos casos, de um não envolvimento dos alunos e até um descompromisso deles para com o processo do qual são ou deveriam ser co-participantes, digamos, um não querer aprender. Mas o que queremos evidenciar é que nesse processo de “construção” a arena é de luta, sim, e o clima nem sempre consonante. Não nos referimos com isso às relações estabelecidas entre alunos e professor, as quais também nem sempre são harmoniosas. Falamos aqui de embate no modo como formas de pensar e falar vão se incorporando às nossas estruturas de pensamento já existentes. E

...nessa elaboração do conhecimento[...], as condições de produção do discurso vão envolver muitas vezes, o embate de diferentes referências, pontos de vista, conhecimentos e experiências dos sujeitos, constituindo uma arena de disputas, de lugares diferentes, na qual a voz de um vai provocando respostas, comentários, e constituindo um movimento de elaboração do conceito[...] (MACHADO, 1999, p. 108).

Deste modo, entendemos que, para Bakhtin, os sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem participam deste processo enredados em diferentes perspectivas e visões de mundo, e é a partir delas que constroem sentidos para o conceito circulante. Porém, o fato desse processo ser ativo e dinâmico, não quer dizer que a significação ou os sentidos atribuídos aos conceitos possam assumir qualquer possibilidade; primeiro porque os sentidos são historicamente produzidos e dessa forma estão circunscritos a um certo território; segundo porque tal processo não é de todo aberto e sem controle, considerando que há uma intencionalidade do professor e dos recursos que escolhe e utiliza como mediadores desse processo.

Também as escolhas do professor são marcadas socialmente e ao fazer suas opções por determinados materiais (textos, autores, vídeos) e não outros, está restringindo sentidos porque vai demarcando algumas possibilidades de compreensão e de elaboração dentre tantas outras possíveis.

A intervenção/mediação do professor neste caso, não é neutra, dando uma certa orientação às enunciações subseqüentes. O próprio fato de falar sobre inclusão no espaço da escola, já demarca (e restringe) determinadas possibilidades nesse trajeto de elaboração.

A forma como o curso foi organizado ofereceu possibilidades e, conseqüentemente, limites para a circulação de certos sentidos sobre a inclusão; quantos outros foram silenciados e que poderiam estar presentes?

Assim mesmo, nesse entrelaçamento de posições, visões e demarcações de sentidos, o trabalho de significação vai fomentando sempre novas alternativas na construção de sentidos.

Smolka (2004), falando sobre sentido e significação, defende que

deixa de ser pertinente (ou perde o sentido) falar em sentido único, literal, verdadeiro. Não há sentido imanente. Os sentidos podem sempre ser vários,

mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns (p.45).

A partir do referencial teórico no qual se assenta nosso trabalho, entendemos que em meio a tantos sentidos que se produzem entre os sujeitos que participam das interlocuções, alguns vão se perpetuando pois já se estabilizaram ao longo do tempo; outros, contudo, vão surgindo e se tornando também possíveis.

Ao falar sobre a leitura, Geraldi (2003) defende que apesar de podermos atribuir diferentes sentidos a um determinado texto, pois que não há leituras privilegiadas e únicas, não é possível “admitir qualquer leitura como legitimável (ou legítima), como se o texto não fosse condição necessária à leitura possível” (p.112). Torna-se necessário, então, descobrir como aquele determinado sentido foi construído, procurando ver nele as marcas que produziram certas compreensões. “Isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece. É fornecer-lhe contrapalavras que outros leitores deram aos mesmos textos” (p. 113).

O sujeito/aluno que temos diante de nós é parte de um contexto em que conceitos e conhecimentos já circularam de várias e inúmeras formas, com diferentes sentidos e é a partir deles que novos conhecimentos serão apropriados. Neste trabalho a linguagem é fenômeno primordial.

Os sentidos, que são múltiplos porque polissêmicos, se realizam no acontecimento vivo da língua, na dinâmica das interações, já que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2004, p.124). Do mesmo modo que a língua, o processo de significação é dinâmico e os conceitos também têm

uma história porque vão se modificando ao longo das interações sociais e verbais e a palavra não só expressa o conceito mas o constitui.

Sendo, então, a língua um fenômeno social, o sentido da palavra é determinado por seu contexto.

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social (BAKHTIN, 2004, p. 109).

É, portanto, de uma realidade concreta, material que se produz uma realidade simbólica, produção que se faz na relação de, pelo menos duas, senão muitas, pessoas. E ao tentar apreender essas relações com suas inúmeras determinações, sentimos que alguma coisa, ou muitas, nos escapam.

Ao emergir dessa concretude a(s) palavra(s) que compõem nossos elementos para análise acenam com inúmeras possibilidades de interpretação, esta porém, fica restrita às contrapalavras do pesquisador, que por conseguinte, restringem-se à sua própria concretude, determinando possibilidades de leitura, análise, interpretação,...

4 O CAMINHO METODOLÓGICO

Qualquer objeto do saber pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 400).

Tarefa nada fácil esta de falar sobre a linguagem e tudo o que lhe concerne, por isso, gostaríamos de ressaltar que, mesmo sendo a polissemia uma das características da linguagem, sabemos que nem todos os sentidos são possíveis (também não qualquer análise), pois são historicamente produzidos. Não obstante, apesar de poderem ser vários, consideradas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Há desse modo, no exercício da linguagem, uma necessidade de ampliar e restringir sentidos.

Aumenta ainda nossa responsabilidade ter que dizer e escrever sobre e a partir de um referencial teórico fazendo convergi-lo com nossas análises – tarefa nada fácil, pois, implica falar da linguagem com ela e por meio dela, o que se constitui numa de suas características fundamentais: a reflexividade.

Mas é deste diálogo que queremos participar, fazendo ecoar nele a nossa voz; ajudando a compô-lo, assumindo nele nossa responsividade e esperando suas ressonâncias.

Uma das intenções desta pesquisa é oferecer novas possibilidades para que as relações de ensino, mediadas necessariamente pela linguagem, possam ser melhor dimensionadas ou compreendidas de uma outra perspectiva.

Há um contexto de produção e negociação de sentidos que ocorre nos encontros e confrontos característicos dos processos de construção de conhecimentos e é neste contexto que desejamos buscar novas configurações para as relações de ensino. Para isso, nosso principal foco é trabalhar com o processo de significação em professoras.

Temos consciência de que muitos discursos e muitos trabalhos têm se erigido para considerar o espaço da sala de aula como espaço rico de construções e elaborações do conhecimento onde o professor aparece como mediador e propiciador, não apenas de aprendizagens, mas, do próprio desenvolvimento humano e onde o aluno conquista seu papel de sujeito ativo e co-participante no processo de aprender; porém, também temos consciência de que há muito ainda a ser “descoberto” sobre esse espaço e sobre essas relações – dinâmicas e diversas – que nele se travam. São espaços marcados por interlocuções que, na maioria das vezes, privilegiam a linguagem verbal – universo este ainda bastante desconhecido por nós, mas em cujo território nos movimentamos e atuamos cotidianamente.

São efetivamente diversas as significações que advém dos infintos diálogos (que não duram apenas durante os momentos das aulas mas se iniciam antes e continuam além deles) que se entretecem nas relações entre professor e alunos – relações caracterizadas sempre pela heterogeneidade.

Vygotsky, em seus estudos, sempre pautou-se por processos; sua visão acerca do desenvolvimento humano era marcada pela plasticidade e pela transformação em potencial; defendia uma visão prospectiva do desenvolvimento tendo em vista o que nele estava por vir e não aquilo que já se processara (produto). Dizia ele:

Não devemos interessar-nos pelo resultado acabado, nem buscar o resultado ou o produto do desenvolvimento, mas o próprio processo de aparição ou o estabelecimento da forma superior tomada em seu aspecto vivo (VYGOTSKY, 1995, p. 105).

Pensando dessa perspectiva em relação à linguagem, são as interlocuções que queremos apreender no momento mesmo em que elas acontecem, em processo. Para realizar este intento precisamos decidir: o encaminhamento do trabalho, a escolha do grupo de pesquisa e o processo de análise dos dados.

Para analisar o processo que desejávamos era necessário optar por um conceito a fim de que, fazendo posteriormente um recorte, pudéssemos acompanhar o movimento da significação. Afinal, nosso referencial teórico como já afirmado, não concebe a ênfase no produto finalizado, mas tem como foco a sua ocorrência.

O conceito escolhido foi o de “inclusão escolar”, considerando sua complexidade e relevância para a realidade educacional hoje. A inclusão está posta como exigência para os professores em exercício e também para seus formadores.

As inúmeras discussões e debates sobre inclusão escolar que vêm adentrando os espaços político-educacionais estão requerendo, tanto da sociedade quanto da escola, novas posturas e novos modos de funcionamento a fim de que dêem conta de atender a essa nova perspectiva que pressupõe um atendimento justo e de qualidade a todas as pessoas, sejam elas portadoras de deficiências ou de qualquer dificuldade que as impeçam de obter sucesso na aprendizagem e de se desenvolverem.

A nossa principal questão/objeto de investigação constitui-se em saber como professoras já em exercício (no ensino regular e público) significam o conceito de inclusão escolar nos processos de interlocução que ocorrem em situações que se configuram como de ensino e de aprendizagem. Deste modo, estaríamos também contribuindo para a ampliação das formas de pensar a inclusão, privilegiando e circunscrevendo determinados sentidos.

Assim sendo, esta questão se subdivide em outras que seriam:

-Como se dá, num espaço interativo, por meio de enunciações, o processo de significação do conceito de inclusão escolar, no qual participam diferentes sujeitos/vozes?

-Que articulações vão sendo produzidas e quais os (novos) sentidos que se estabelecem durante as discussões sobre a inclusão escolar ocorridas numa situação que promove a discussão sobre o tema?

Desse modo, nosso objetivo geral se apresenta como sendo o de “apreender a ocorrência de processos de significação, especificamente com o conceito de ‘inclusão escolar’”, por meio da dinâmica interativa e dialógica envolvendo professoras do ensino regular a partir de um referencial teórico que considera tal processo de significação como social e necessariamente mediado pelo "outro" e pela palavra.

Como objetivos específicos destacamos:

- Analisar episódios de significação do conceito de inclusão escolar, ocorridos no âmbito de uma situação interativa configurada como de ensino e de aprendizagem;
- Analisar qual(is) a(s) especificidade(s) do processo dinâmico em que o conceito de inclusão é (re)significado coletivamente, destacando os papéis da mediação social e pedagógica e da linguagem em tal processo;
- Caracterizar e tornar visível o movimento discursivo na medida em que ele vai constituindo o processo de significação de um conceito;
- Tornar visíveis as marcas sociais das enunciações produzidas, o que caracteriza o processo de significação como essencialmente sócio-histórico.

4.1 O encaminhamento do trabalho

Desejamos, portanto, encaminhar este trabalho no sentido de possibilitar novas formas de compreensão sobre os processos de significação por professoras, no contexto das interlocuções ocorridas entre sujeitos que aprendem e aprendendo, ensinam.

Quisemos ainda, analisar como os múltiplos sentidos sobre “inclusão escolar” se produzem e se constroem no movimento discursivo das interações verbais que ocorrem entre sujeitos, num espaço propício para o trabalho com conhecimentos necessários à sua

formação, no qual se possibilita a discussão e a interação mediada pelo outro e pela palavra, entendendo que essa produção de sentidos tem um caráter coletivo e não individual. O trabalho também objetiva vislumbrar novas possibilidades de intervenção nas práticas pedagógicas.

Existem muitos trabalhos sobre interações na sala de aula que enfocam a apropriação/elaboração de conhecimentos/conceitos ou outros aspectos do funcionamento intersubjetivo, porém, são em sua maioria, orientados para a promoção de aprendizagens do aluno do ensino fundamental²⁷ ou do ensino médio²⁸.

Considerando que nossa questão diz respeito a processos de significação por professoras participantes de situações que se configuram como de ensino e de aprendizagem, precisávamos de um contexto onde ocorressem interlocuções “provocadas” por situações de interação verbal.

A intencionalidade de uma ação visando a apropriação de conhecimentos requeria um espaço que facilitasse as relações de ensino e os processos de atribuição de sentidos, a fim de apreender tais processos em sua relação com as situações sociais, históricas, institucionais e culturais nas quais eles ocorrem.

O trabalho interativo, tendo o apoio de leituras diversas, de discussão de filmes, de discussão de situações de alunos reais, oferecia a possibilidade de elaboração de conhecimentos a partir desses elementos mediadores. E nesse processo, a problematização de determinados conhecimentos e questões era elemento central. Para poder proceder a análise desse material verbal, todas as interlocuções foram gravadas.

²⁷ Ver Fontana (1996), Góes (1997), Padilha (1997), Rojo (1997), Smolka (1997).

²⁸ Ver Machado (1999) que trabalha com a construção do conhecimento químico e o discurso químico no ensino médio.

4.2 A escolha do grupo de pesquisa

Pensamos em trabalhar com um grupo de alunos dentro de uma disciplina específica de um curso (de graduação), porém, naquele momento não tínhamos a disponibilidade de uma sala de aula comum. Então optamos por oferecer um curso, nos moldes de um curso de extensão, a professores em exercício com interesse em discutir o tema “inclusão escolar”, pensando que o interesse seria maior se estivessem envolvidos com tal problemática no seu cotidiano.

Assim, escolhemos uma escola estadual na modalidade de Ensino Fundamental (Ciclo 1) localizada numa cidade do interior do Estado de São Paulo, em cujas classes (regulares) houvesse casos de alunos com algum tipo de deficiência e cuja estrutura mantivesse uma modalidade de atendimento especial (no caso específico desta escola, uma sala de recursos)²⁹. Pensamos nos “casos de inclusão” como condição importante na escolha da escola porque além de ser um fato em praticamente todas as unidades de ensino, pois a inserção de alunos advindos de instituições especiais em salas regulares é cada vez mais freqüente, também nos possibilitaria trabalhar o conteúdo do curso num cenário social marcado por essas vivências.

As relações de ensino instauram-se num cenário singular dadas as condições concretas de inserção de cada sujeito. Por sua vez, as enunciações estão sempre imbricadas na materialidade dessas relações sociais concretas. Portanto, as enunciações produzidas neste contexto de discussão contemplariam situações reais, em que professores estariam

²⁹ Segundo Parecer CNE/CEB 17/2001, a sala de recursos “é um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum.”

confrontando as determinações legais com suas efetivas condições para atenderem a demanda colocada, ou seja, seu despreparo.

Além disso, no bojo dessas relações entram em jogo as percepções dos professores acerca do aluno “diferente” e de suas possibilidades de aprendizagem, e ainda, a forma como vêem a própria formação e seu (des)preparo para lidarem com uma nova perspectiva de trabalho. Isto tornariam mais ricas as elaborações acerca do tema proposto.

No dizer de Fontana, Furgeri e Passos (2004), as escolas, por meio de seus educandos e educadores, enquanto tentam outorgar materialidade à proposta da escola inclusiva, “têm experimentado o drama de uma convivência perturbadora que, fugindo àquilo que sabem fazer e explicar, arrasta-os em uma direção desconhecida” (p.150). Essa situação tem afetado os modos de dizer/pensar/fazer docente, produzindo diversos e contraditórios sentidos a respeito dessa questão.

Também elegemos como critério a existência, na escola, de uma modalidade de atendimento especial. Primeiro, porque a distância – que é histórica - entre os professores do ensino regular e do ensino especial, poderia (ainda que momentaneamente) ser contornada, evitando a dicotomia muito presente entre esses profissionais; segundo, porque poderia haver muita riqueza nas enunciações produzidas a partir dessas interlocuções, elaboradas sob mirantes bem diferentes (ou nem tanto).

No caso da professora da sala de recursos, cuja habilitação e atuação são diferenciadas em relação às professoras de classes do ensino regular, os sentidos produzidos sobre a inclusão são marcados por essas especificidades. Teríamos assim, professores falando de diferentes lugares.

Dessa forma, escolhemos uma escola de ensino fundamental que estava trabalhando com alunos matriculados por conta da inclusão e que também possuía uma sala de recursos. Conversamos sobre a pesquisa com a diretora da escola, que se mostrou bastante

interessada e muito disponível para o trabalho. Devemos considerar que na atual conjuntura das escolas, a demanda trazida por uma proposta de escola inclusiva, tem colocado todos em estado de emergência na busca de “recursos” (traduzido como cursos, palestras, orientações, parcerias, etc) que auxiliem na efetivação dessa proposta.

A diretora incumbiu-se de informar a proposta do curso a professoras que estivessem interessadas e marcamos um dia da semana para conversarmos com elas.

No dia marcado, havia um grupo de sete professoras, supostamente interessadas no trabalho. Elas foram esclarecidas sobre a intenção da pesquisa e consultadas sobre seu interesse em participar. Apesar de transparecer a necessidade delas em relação a um conteúdo que pudesse ensinar “como fazer” a inclusão, aceitaram participar da pesquisa ainda que nosso foco estivesse centrado em processos de significação; a inclusão seria apenas um recorte. Mesmo com a ressalva, as professoras teriam a possibilidade de discutir sobre essa questão.

Também a coordenadora pedagógica se mostrou muito diligente, esforçando-se, ao máximo, para atender nossas solicitações quanto a material e também em relação a espaço físico adequado – utilizamos a sala dos professores para realizar os encontros e discussões. Ali nos foi disponibilizado retro-projetor, TV e vídeo. Fizemos um cronograma para as reuniões e apenas uma vez ele foi alterado em função de uma reunião de conselho de escola. Sendo assim, tudo transcorreu com tranquilidade e conforme o previsto.

Considero importante ressaltar fatos que mostrem a disponibilidade de todos porque na esfera educacional, em meio a tanto descrédito, não raro encontramos educadores que ainda batalham por condições de trabalho mais satisfatórias, buscando alternativas que possam viabilizar a realização de seu trabalho. Entretanto, sabemos que, enquanto o Estado se mantiver à margem, não oferecendo condições para um trabalho digno, e apenas anunciando

novas propostas que às escolas cabe materializar, pouco se poderá avançar no sentido de construção de uma escola melhor e de mais qualidade.

Assim, iniciamos o trabalho que foi realizado durante o segundo semestre (agosto a dezembro) de 2004, num total de 10 encontros, com duração de duas horas cada um. Os encontros foram realizados nos horários de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) das professoras.

O grupo foi constituído pelas professoras: Cássia, Dalva, Elaine, Lúcia, Mara, Marinilda e Paula.

Cássia fez o Ensino Médio e tem formação no Magistério. Começou a cursar Psicologia mas mudou para Pedagogia fazendo todas as habilitações - orientação educacional, supervisão, etc. Fez Direito e uma pós-graduação em direito processual (na PUC) Atua na 1ª, 2ª e 4ª séries, com Matemática.

Dalva fez também o Magistério e está cursando o 2º ano de Letras. Trabalha com recuperação de ciclo há dois anos e já atuou em escola particular (educação infantil).

Elaine tem curso de Magistério (especialização em pré-escola); cursou Letras e fez uma pós-graduação em ensino e aprendizagem. Também fez o curso “Letra e Vida” oferecido pelo Estado em parceria com a Unesp, sobre alfabetização, leitura e escrita para as séries iniciais e atua na 2ª e 4ª séries com Língua Portuguesa. Tem ainda uma sala de recuperação de ciclo.

Lúcia fez o Magistério e trabalhou em APAE (durante aproximadamente dois anos); nesta instituição fez um curso de extensão (180 horas). Depois que se casou trabalhou em escritório, voltando a ministrar aulas. Cursou Pedagogia e é professora ACT, atuando na 2ª, 3ª e 4ª séries em Língua Portuguesa.

Mara já foi auxiliar de fisioterapia e fez curso técnico de enfermagem. Cursou um semestre de Psicologia na Unimep e mudou para o curso de Pedagogia com habilitação

em deficiência mental, na mesma universidade. Estagiou em APAE, até chegar a auxiliar de classe e professora. Trabalhou em APAE, como pedagoga e foi professora de classe especial (no ensino público). Atualmente é professora de sala de recursos.

Marinilda fez o Magistério (especialização em jardim) e Pedagogia. É professora ACT e trabalha no período da manhã com a disciplina de Ciências (de 1ª a 4ª séries) e à tarde trabalha com Português, numa 1ª série.

Paula cursou o Magistério (complementação de pré-escola) e cursou também Educação Física. É professora efetiva (PEB I). Trabalha (em escola estadual) no período da manhã com a disciplina de Ciências e no período da tarde (em escola particular e estadual) com Educação Física. Fez o PEC (Programa de Educação Continuada), além de um curso de extensão na Unicamp (PROEPRE). Fez o curso “Letra e Vida”.

Vale destacar que as professoras desta escola trabalhavam nos moldes de sala ambiente; desta forma, os alunos trocavam de sala a cada disciplina diferente. Esta era uma proposta recente da escola (em funcionamento desde 2003), coincidindo com o período em que os alunos com deficiência foram matriculados.

Com essa forma de trabalhar, o contato das professoras com os alunos era esporádico e cada uma só os “enxergava” em relação à sua própria disciplina.

Algumas professoras não apreciavam esse esquema de rodízio e acreditavam mesmo que as crianças da primeira série precisavam de uma rotina e de maior concentração, o que era prejudicado com as interrupções e trocas de salas. Segundo elas, essas trocas, às vezes, geravam uma certa agitação e muitos alunos, sequer entendiam o que acontecia (para que sala se encaminhar; se o horário era recreio, etc) – e já estavam em novembro.

Portanto, é deste lugar que as professoras produzem suas enunciações.

4.3 O processo de análise dos dados

Como, então, seria possível apreender, nas enunciações produzidas durante as situações de interação entre professor e alunas/professoras, os sentidos atribuídos aos conhecimentos circulantes nesse contexto de relações?

Para que a forma de análise pudesse ser coerente não somente com nosso referencial teórico, mas principalmente com nossa intenção de apreender a linguagem em movimento e as minúcias desse processo, optamos pela abordagem microgenética.

Vygotsky (1995, 1996a, 1999) em sua proposição de um método genético de investigação considerou o termo genético no sentido de história, portanto, origem e curso de processos humanos, procurando compreender como eles se organizam nos indivíduos. Wertsch (1985) ao falar sobre os princípios fundamentais dessa abordagem, ressalta que "os processos psicológicos humanos devem ser estudados utilizando uma análise genética que examine as origens destes processos e as transições que os conduzem até sua forma final" (p. 72).

Genético também está colocado no sentido de permitir vincular o fenômeno que se analisa às condições sociais e históricas que o circunscrevem; no nosso caso, mais especificamente, vincular as enunciações produzidas sobre a inclusão escolar às histórias de formação dos indivíduos, o que lhes possibilita falar de determinados "lugares/posições"; aos discursos que circulam em seu entorno; às inúmeras "vozes" e discursos que transitam em suas esferas de relacionamento e em seus espaços institucionais; etc.

Quanto ao termo micro ele não se refere à duração do tempo dos eventos, mas tem essa denominação por ser a análise "orientada para minúcias indiciais" (Góes, 2000, p.15).

Para Góes (2000) esse tipo de análise trata de

uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (p.9).

Além de implicar o registro de detalhes de uma situação em ocorrência, esse tipo de abordagem está inscrito num referencial cuja concepção do humano ancora-se no entrelaçamento das dimensões histórica, cultural, institucional, semiótica e em como essas dimensões afetam e são afetadas pela subjetividade humana, marcando modos de ser, atuar, dizer e pensar. Deste modo, fazer uma análise microgenética, significa relacionar eventos numa perspectiva micro com os contextos macrosociais nos quais eles ocorrem.

O fato de Vygotsky defender a constituição da pessoa como circunscrita às ações de mediação propiciadas por “outros” e pela linguagem, dentro de um contexto histórico cultural, impunha a necessidade, ao analisar processos de enunciação, de uma proposta metodológica que permitisse olhar para os episódios e ver as interlocuções entrelaçadas umas às outras e entremeadas com marcas das histórias sócio-culturais que cada elemento trazia no momento de sua elaboração.

Segundo nosso embasamento teórico, apreender tais processos requer trabalhar com eles no momento em que ocorrem. Vygotsky (1995, p.67) nos ajuda a entender que “estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento”, ou seja, estudá-lo no processo de mudança, o que não deve ser confundido com o estudo de eventos passados.

Considerando que esta pesquisa pretendia investigar como se dá o processo de significação do conceito de inclusão escolar envolvendo a participação de diferentes sujeitos no movimento interativo e num cenário em que se ouvem múltiplas vozes, necessitávamos de um procedimento que captasse esse movimento. Para Vygotsky (1996a),

estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança[...]Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças[...] uma vez que 'é somente em movimento que um corpo mostra o que é' (p.85,86).

Ao invés de olhar para as falas e concepções das professoras do estudo como produtos finalizados (análise do produto), procuramos compreendê-las como parte de um processo ininterrupto e ver suas falas como situadas e demarcadas social e historicamente (análise do processo). Deste modo, elas adquirem sentido dentro de um contexto abrangente e deixam de ser compreendidas como finalização de um processo de ensino.

Para realizar as análises pretendidas precisamos criar³⁰ uma situação na qual pudéssemos tornar mais evidente a operação em andamento e não apenas o seu final.

Sendo assim, para desenvolver uma análise microgenética do processo de significação a pesquisadora tornou-se professora de um curso (de extensão) sobre inclusão escolar mediando as relações de ensino na medida em que os sentidos para as questões em discussão emergiam.

Desse modo, a pesquisadora foi conjuntamente a professora do curso e, ao mesmo tempo em que provocava e proporcionava situações de intervenção/mediação (a professora), também investigava e analisava a trajetória em que se produziam conhecimentos (a pesquisadora).

O grande conflito foi vivenciado na tentativa de articular os lugares de pesquisadora e de professora. Não queríamos impor os (nossos) sentidos (esperados, desejados) mas também não tínhamos a ilusão de nos mantermos neutra diante de certas

³⁰ É importante ressaltar que Vygotsky (1996a) considera a necessidade de objetivar processos que ocorrem internamente, a fim de que possam ser explicados. Chama esse método de “desenvolvimento-experimental”, já que cria de modo artificial um processo de desenvolvimento psicológico, permitindo sua análise dinâmica e a determinação de suas relações dinâmico-causais (p.81). Isso difere radicalmente de abordagens experimentais convencionais que procuram definir para os objetos estudados relações de causa e efeito, para tanto, criam artificialmente determinados fenômenos a fim de controlá-los melhor e estudar as variações nas respostas provocadas em função de modificações nos estímulos, o que só se aplica ao estudo de formas mais elementares de comportamento e não às formas superiores e especificamente humanas.

colocações e posicionamentos observados. As nossas concepções e intenções também estavam presentes ali, ajudando a compor certo(s) modo(s) de compreender aquelas questões.

Fontana (1996) afirma que seja qual for o trabalho educativo desenvolvido, o grande desafio é “aprender a esperar o movimento do outro, o seu tempo de elaboração, e a respeitar as elaborações desse outro” (p.38).

Em função dessa dificuldade, houve, durante muitos momentos, uma postura expositiva de nossa parte como resposta a uma postura silenciosa por parte das alunas/professoras; muitas vezes, o não posicionamento/dizer delas gerava a angústia de um ter que dizer algo, criando uma necessidade de ocupar aquele espaço do não dizer. Ainda pesava o fato de que o professor também usufrui o lugar de quem sabe, de quem fala, de quem ensina. A ele é dada, institucionalmente, a autorização para dizer; impelindo-o ainda mais fortemente para assumir tal função.

Isso também ocorre porque nem sempre consideramos o silêncio como parte de um contexto de comunicação interativa. Para Laplane (2000, p.64), “o silêncio pode ter valores positivos, indicando maior entendimento ou intimidade; ele pode não ser apenas uma ausência de palavras, mas uma presença ativa”. Apesar disso, a autora reconhece que o seu estatuto e seu lugar efetivo nas estruturas de comunicação ainda não se encontram suficientemente claros.

Dessa maneira, é preciso esclarecer que “quando alguém fala, alguém cala, alguma coisa é silenciada. Onde há linguagem, há também silêncio” (LAPLANE,2000, p. 66).

Com isso, o silêncio também assume vários sentidos que nem sempre permitimos se manifestem, ou melhor dizendo, se são manifestados não permitimos que sejam interpretados e vamos logo ocupando aquele espaço com palavras, desconsiderando a referência de Smolka (1995) ao dizer que o processo de significação se efetiva também por

meio do “não dito”, já que nem sempre a linguagem significa apenas por meio das palavras proferidas.

Traríamos ainda o dizer de Orlandi (2003, p.135) a quem parece “que o não dito, isto é, a margem do dizer que é constituída pela relação com o que foi dito, é que acaba sendo mais fecunda”.

Apesar de nossas considerações sobre o silêncio ele não será tematizado aqui; contudo, achamos pertinente destacar seu papel na dinâmica interativa da sala de aula e das interrelações para enfatizar ainda mais o dinâmico universo da linguagem, daí a referência feita.

A nossa ação como professora do curso oferecido às participantes da pesquisa, imprimiu marcas nas relações que efetivamente aconteceram durante o período do curso, interferindo nos sentidos que iam sendo produzidos enquanto discutíamos sobre a inclusão escolar.

Assumimos neste trabalho uma noção de interlocução como relação interativa, mas não necessariamente uma interação física ou imediata. O outro sempre presente nas interações pode não estar presente materialmente. De qualquer forma, seria preciso apreender, nos discursos, as vozes presentes, ainda que localizadas em tempo e espaço diferentes do atual.

Para proceder ao registro das interlocuções pensamos, inicialmente, na gravação dos encontros em vídeo, porém, como privilegiaríamos as interações verbais, consideramos que a gravação das enunciações seria suficiente para atender nossas necessidades de registro. Ocorre ainda que as professoras não se sentiram à vontade com a filmadora em funcionamento; daí, elegemos o gravador como o recurso a ser utilizado. Ainda que nessas condições de pesquisa fosse possível captar outras formas ou sinais de comunicação (expressões, gestos, entonações), nosso trabalho focou o material verbal.

Assim definido, todos os encontros foram gravados e imediatamente transcritos, o que nos permitia a cada encontro ter mais clareza de sua continuidade, podendo, quando necessário, retomar questões em aberto.

Consideramos importante apresentar aqui um panorama dos materiais (textos, vídeos) que utilizamos durante o curso oferecido às professoras e nossas intenções ao selecioná-los. Sabemos que esse panorama não oferece a dimensão exata de todas as questões levantadas durante as discussões, mas entendemos que essas opções também oferecem indícios sobre nossas visões e concepções acerca do que consideramos importante para que o professor, em sua formação, seja preparado para atuar na perspectiva das diferenças, ou para que ele tenha, ao menos, um pouco mais de elementos para começar a pensar questões como a inclusão, por exemplo.

Esse curso pretendia (além de ser nosso campo de pesquisa) ser um espaço para estudo, trocas, compartilhamento de idéias e de experiências de professoras que, mesmo sem ter tido qualquer preparo para isto, estavam atuando no atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, mais especificamente no nosso caso, crianças surdas, colocadas em salas de aula da rede regular.

4.4 Sobre cada encontro

No primeiro encontro a proposta do curso - programa e cronograma - foi discutida com as professoras participantes da pesquisa; a proposta do curso³¹ lhes foi apresentada conforme pensada e preparada anteriormente pela pesquisadora. Conversamos sobre os conteúdos que seriam discutidos e as referências bibliográficas que seriam utilizadas.

³¹ Ver anexo 1.

Já no segundo encontro, as professoras falaram um pouco sobre suas histórias de formação e atuação profissional, evidenciando já nesse momento suas dificuldades em termos de formação inicial e continuada.

Consideramos importante num momento inicial compreender como as professoras significavam a inclusão, como falavam e se posicionavam a esse respeito, por isso, procuramos levantar as suas concepções sobre o tema (esse material encontra-se no capítulo 4).

O 3º encontro

A partir da apreensão de como as professoras do grupo estavam entendendo e falando sobre a inclusão, consideramos importante continuar o trabalho discutindo algum texto que lhes possibilitasse perceber o caráter histórico da realidade, vendo a viabilidade de mudanças em situações, muitas vezes, consideradas imutáveis.

Queríamos discutir com as professoras que as práticas e concepções que temos hoje são resultado de contextos históricos e produção humana. Há portanto, um processo histórico-social de construção da realidade, fazendo com que, ao longo do tempo, nossas práticas adquiram uma certa regularidade comportamental e ao serem internalizadas, deixam de ser questionadas em suas origens, tornando-se cristalizadas ou institucionalizadas. Do mesmo modo como certas práticas escolares ou certos rituais na escola não são hoje questionados, como se houvessem sempre existido em sua forma atual.

Elegemos o texto de Perrenoud (1999) por considerar que ele atendia a este anseio. O texto aborda o fato de que, mesmo sendo a escola e a sociedade estruturas imbricadas uma na outra, as transformações na escola não acompanham na mesma intensidade as transformações que ocorrem na sociedade e isso ocorre por diversos fatores.

Entre eles, está o fato do trabalho dos professores depender pouco do progresso técnico, já que as relações educativas seguem um padrão bastante estável, instalando os professores em rotinas. “É por isso que a evolução dos problemas e dos contextos sociais não se traduz *ipso facto* por uma evolução das práticas pedagógicas” (PERRENOUD, 1999, p. 6).

Em nossa forma de significar o texto, vemos como sua intenção dizer que, apesar de a escola estar num contexto de constantes e significativas modificações, estas não se transferem automaticamente para as instâncias educativas, devendo ser lidas e decodificadas por diversos setores envolvidos, entre eles, pais, professores, setores públicos, etc. Ocorre que muitas vezes não há interesse em se fazer tal leitura e “praticamente não existem forças sociais importantes para exigir uma escola mais eficaz” (PERRENOUD, 1999, p.7). Por este motivo, a prática reflexiva e a participação crítica, são, na opinião do autor, orientações imprescindíveis na formação de professores.

Com este texto nos foi possível discutir várias questões³² como o processo de institucionalização de práticas educacionais, a divisão entre aqueles que elaboram as propostas de ensino – os intelectuais - e os que as executam – os professores. Ainda citamos algumas práticas como a da Escola da Ponte e a de Summerhill³³ para falar da possibilidade de rompimento com práticas cristalizadas e com aquilo que consideramos como normal, procurando sempre ressaltar o aspecto histórico da construção da realidade.

A leitura também propiciou discutir a necessidade de educação continuada do professor ou sua profissionalização constante, já que apenas a formação inicial não tem sido suficiente para que ele realize sua prática de modo satisfatório.

³² Para mais detalhes sobre essas discussões, consultar o 3º encontro (anexo 2).

³³ A Escola da Ponte é uma experiência originada em Portugal e implantada em uma escola na cidade de São Paulo. Sobre essa experiência Rubem Alves trata no livro: “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”, da editora Papyrus. A experiência de Summerhill, proposta pelo pedagogo A.S.Neill, foi fundada em 1921 na Alemanha e transferida em 1924 para o sul da Inglaterra; posteriormente, foi transferida para o País de Gales. Seus princípios eram baseados na liberdade e no autogoverno, numa pedagogia menos diretiva. A escola continuou a existir mesmo após a morte de seu fundador (em 1973), sob a direção de sua mulher, e de sua filha.

O 4º encontro

Vimos um pequeno trecho (aproximadamente 15 minutos) do filme: “O oitavo dia”, filme francês, na categoria drama, que trata do encontro entre Harry (representado por Daniel Auteuil), um executivo de uma grande organização que trabalha com treinamento de uma equipe de vendas e cujo discurso é repleto de falas do tipo: “é mais fácil o contato entre semelhantes, pois só a diferença choca”; “faça igual”; “imite o cliente”; “seja como ele”; e Georges (representado por Pascal Duquenne), um jovem com síndrome de Down, que vive em uma instituição.

A intenção em utilizar um trecho do filme era chamar a atenção para as falas de Harry sobre o diferente e pensar em como o discurso e a ação nem sempre são coerentes e caminham paralelamente, o que é ilustrado por certas falas desse personagem que são extremamente contraditórias com seus “verdadeiros” sentimentos, o que significa que nem sempre o modo como nos referimos a alguém condiz com nossas crenças em relação a esse alguém; por exemplo, o modo como nos referimos às pessoas com necessidades educacionais especiais, não necessariamente carrega uma concepção coerente com esse modo de chamá-las.

Tratamos também, a partir deste filme, das terminologias utilizadas em relação às pessoas hoje denominadas “com necessidades educacionais especiais” e as alterações que foram sofrendo ao longo do tempo.

Além do filme, trabalhamos com o texto: “Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes”, no qual o autor, Lucídio Bianchetti (2001), entre outras questões, apresenta um panorama de como a diferença foi apreendida em diferentes períodos, como: primitivo, escravista, feudal e capitalista, e trata das propostas educativas direcionadas aos indivíduos considerados deficientes. O texto parte de uma questão que

indaga sobre os tipos de corpo que foram valorizados e tomados como padrão em diferentes épocas.

Com este material intencionávamos discutir que os modos de perceber, conceber e tratar o deficiente sofreram variações ao longo da história da humanidade, sendo marcados por um ideal de homem e de corpo estabelecidos em função de um certo modo de produzir a própria existência do homem. Em função das necessidades humanas foram-se definindo modelos ideais, nos quais quem não correspondia ao desejado ou ao modelo estabelecido, sofria processos de marginalização e exclusão da estrutura social. Nessa esteira o próprio conceito de normal/anormal deve ser problematizado e entendido como uma construção social, já que muitas das ações docentes são extremamente determinadas por esses modelos ideais, como diz Ferreira (2003)

O uso da fôrma está fortemente internalizado no nosso fazer docente e não será só por desejo ou necessidade que dela nos desfaremos. Devemos criar a oportunidade de coletivamente, na relação com nossos pares irmos destruindo-a, a partir da formação inicial e percorrendo toda a formação continuada. Isso pode começar a ser o início de uma outra história de escolarização da pessoa com deficiência[...] (p.10,11).

O 5º encontro

Feita a retomada do texto do Bianchetti, ressurgiram questões como: a definição de um certo padrão de normalidade determinado pela sociedade e, nesse ponto, os interesses econômicos, o consumismo, enfim, o capitalismo como responsável por essa definição, na mesma proporção em que em outros momentos históricos, o padrão era estipulado pelos poderosos economicamente, como senhores feudais, a igreja, a burguesia.

Em seguida utilizamos o texto de Tomasini (2001) e inúmeras questões emergiram, entre elas: o processo de institucionalização das pessoas com deficiência e a visão

organicista da deficiência; a culpabilização do sujeito pela sua condição de deficiente; os rótulos que marcam as pessoas que não correspondem aos padrões de “normalidade” e as estereotípias sofridas por elas. A discussão ainda fez com que as professoras aludissem ao filme “Bicho de Sete Cabeças”, no que ele se refere aos processos de produção social da loucura.

Entretanto, considero que os momentos mais ricos desse encontro configuraram-se como aqueles em que a discussão orientou-se pelos casos de alunos com deficiência existentes na escola. E a partir desses casos a discussão contemplou: a falta de contato e de diálogo entre escola comum e especial; a necessidade de se alterar os procedimentos burocráticos da escola para atender melhor aos alunos cujas necessidades educacionais exigem da escola posturas e procedimentos diferenciados; inclusão como socialização; tolerância em relação aos diferentes; linhas de trabalho com a surdez; justificativas (ou mitos) sobre o não aprender; os padrões aceitáveis para a convivência em sociedade e a dificuldade em lidar com o diferente; e, novamente, a questão dos rótulos.

Este capítulo do texto foi utilizado porque aborda, de modo geral, o fato de as normas vigentes em uma estrutura social serem construções históricas, portanto, produto da ação dos homens. Ter o maior número de pessoas funcionando dentro desses referenciais normativos ajuda a sociedade a se manter operando, sendo que aqueles que não correspondem aos padrões são diferenciados e muitos mecanismos criados para “consertá-los”.

A visão fragmentada sobre o homem faz com que o indivíduo seja visto como independente do contexto sócio-cultural, portanto, responsável por sua condição de diferença, o que produz rótulos e marcas em que ele é avaliado negativamente.

E como há um processo de estigmatização que marginaliza o sujeito, surgem as instituições, e aqui poderíamos incluir escolas, prisões, hospitais, etc, como lugares

privilegiados para sua “recuperação”. Começa então o processo de institucionalização da diferença.

Goffman (1988) afirma que quanto maiores forem as “desvantagens” de uma pessoa, mais provável é que ela seja enviada para um lugar de pessoas consideradas iguais a ela, pois “junto a ‘seus iguais’ se sentirá melhor, e assim aprenderá que aquilo que considerava como o universo de seus iguais estava errado e que o mundo que é realmente o seu é bem menor” (p. 43).

No texto discutido, Tomasini (2001) coloca o quanto as instituições, como espaços normalizadores, ajudam a produzir a estigmatização dos diferentes quando os separam do convívio com seus pares, havendo então, uma forte necessidade de revisão das concepções que norteiam essas práticas.

Omote (2004a) reforça a idéia de que o tratamento especializado que se dispensa à pessoa estigmatizada pode “aumentar a visibilidade da condição especial desse indivíduo” (p.295).

Esta não é uma questão essencialmente metodológica ou técnica, mas principalmente epistemológica, por isso requer a problematização e revisão das concepções sobre a diferença e sobre os sujeitos que as possuem; requer, ainda, que se problematizem os sistemas de educação - regular e especial - e os fundamentos que subjazem aos seus modos de funcionamento.

Vislumbrávamos que tais tópicos poderiam contribuir para maior reflexão sobre as práticas desenvolvidas pelos sistemas educacionais, tanto os especiais, que geralmente por seu histórico de autoridade máxima em relação às pessoas com deficiência, estão acima de qualquer suspeita, como os regulares, que por outro tipo de história, também não se sentem aptos a trabalhar com pessoas que sempre estiveram excluídas de seu território.

O 6º encontro

Demos continuidade à discussão do texto de Tomasini e conversamos sobre o livro de Graciliano Ramos: “A terra dos meninos pelados”, que é bastante interessante por abordar o fato de que a diferença depende do mirante a partir do qual a olhamos. E dessa perspectiva, também podemos parecer diferentes se olhados por aqueles a quem consideramos assim.

Durante a discussão do texto houve uma incursão pela inclusão, ao ser retomado o caso de um aluno da escola, já motivo de discussão em encontros anteriores. Este caso possibilitou engendrar pontos já abordados, como: papel da escola regular e da escola especial; metas da inclusão; metodologias diferenciadas para crianças com dificuldades de aprendizagem; a moda da inclusão; dificuldades para se implementar a inclusão; sistema seriado de ensino; os testes de inteligência e aspectos da teoria de Vygotsky.

Já o livro de Graciliano Ramos (1999) ajudou a compreender que alguma coisa só é diferente em relação a uma outra que se estabelece como padrão. Conversar sobre o livro, permitiu também falar sobre o convívio entre iguais; sobre conviver com a diferença; sobre a diversidade; a inclusão na perspectiva de adaptação do contexto ao sujeito e não o inverso.

A discussão incitou ainda a colocação novamente em pauta do caso de dois alunos surdos que estão nessa escola, problematizando mais uma vez a relação entre escola regular e especial.

O 7º encontro

Neste encontro, consideramos que seria importante privilegiar alguns textos que tratassem mais especificamente da questão da surdez, já que, os casos mais trazidos para discussão referiam-se a duas crianças surdas e a questões de comunicação.

Elegemos por esta razão o texto de Souza e Góes (1999), por tratar, entre outras coisas, da incoerência de se falar e implementar propostas inclusivas dentro de um cenário social, político e econômico extremamente excludente, de uma sociedade globalizada, em que o Estado cada vez mais se exime de suas responsabilidades para com diversos setores da sociedade, inclusive o educacional.

Agravante disso tudo e aspecto também tratado pelas autoras é que em relação aos surdos, tem-se desconsiderado totalmente sua identidade lingüística; a surdez é uma característica que faz parte de sua identidade, o que torna essas pessoas componentes de um grupo cultural diferente do grupo que caracteriza os ouvintes. E é exatamente na escola que se intitula inclusiva que essa identidade é negada, quando não se possibilita ao surdo comunicar-se em sua língua natural, que é a língua de sinais - quase ou, totalmente, desconhecida pelos professores da rede regular de ensino.

Diríamos até que este problema se estende além disso, já que, muitas crianças surdas chegam às escolas regulares sem terem acesso a uma língua, seja a portuguesa ou a de sinais, o que agrava ainda mais a situação.

Essa discussão foi ampliada por um outro texto de Nídia de Sá (1997) também trazido para discussão, em que ela reafirma a necessidade do surdo ser trabalhado em sua língua natural.

Os surdos são, por excelência, pessoas que compõem uma minoria lingüística e que, portanto, têm o direito de participarem do processo educativo na sua língua natural. A língua de sinais é a língua natural das pessoas surdas[...] (p.30).

Sá defende ainda que a educação de surdos deveria se dar em espaços nos quais eles pudessem ter garantido o seu direito à educação, sem que isso signifique necessariamente, que esse espaço seja a escola regular. Ela tenta desfazer a idéia de que estar em escola especial signifique estar segregado e que estar inserido na escola regular seja

indício de estar integrado, pois esta tem sido uma idéia defendida por muitos, sem que se pense nas especificidades de cada tipo de deficiência e nas necessidades educacionais daí derivadas.

Pensar na educação da pessoa surda pressupõe pensar também na história social que constituiu esse grupo fazendo com que ao longo do tempo as práticas e metodologias educacionais direcionadas a ele fossem assumindo distintas orientações em função das formas de conceber essas pessoas e sua diferença.

Por este motivo Ferreira (2003) ao problematizar a formação de professores na atualidade e na perspectiva da inclusão atenta para o fato de que “não se deve falar de escolarização apenas na forma de um discurso genérico das deficiências e superdotados sob a terminologia do que se conceitua como necessidades educacionais especiais” (p. 8).

O texto de Sá ainda permitiu colocar em discussão os termos surdez e deficiência auditiva; discutir sobre a Libras (Língua Brasileira de Sinais); a imposição e a moda da inclusão; posições de Vygotsky em relação à educação especial (trazidas pela autora do texto trabalhado); despreparo das escolas e dos professores para a prática da inclusão.

O 8º encontro

Nesse momento, os capítulos 1 (Atendimento educacional aos portadores de deficiência) e 2 (História da educação especial no Brasil) do texto de Mazzotta (1999) serviram como orientação para trabalharmos e retomarmos aspectos já discutidos em outros textos. O primeiro capítulo mostra como as noções de deficiência foram marcadas por diferentes momentos históricos e como mudanças nessas noções foram produzindo ações para atendimento às pessoas com deficiência. O texto traz as primeiras medidas educacionais, surgidas na Europa, EUA, Canadá e Brasil (surgimento das APAEs, por exemplo).

O segundo capítulo, mais extenso, foi apresentado ao grupo em forma de tópicos, destacando dois períodos na história da educação especial, agora, somente no Brasil – o primeiro, marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas e o segundo, marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional – intencionando com isto chamar a atenção para o surgimento de estabelecimentos e instituições (públicas e particulares) de atendimento aos diferentes tipos de deficiência (visual, auditiva, física e mental) e as principais campanhas e órgãos públicos surgidos com a intenção de atender ao sistema de educação especial. Fizemos referência ao capítulo da LDB que trata da educação especial.

Reconhecemos que apenas nos foi possível fazer um esboço (descrição) desse percurso feito pelo autor, sem nos aprofundarmos criticamente nele. Porém, esse contato nos possibilitou falar sobre o Braille e sobre o trabalho com cegos; programas televisivos que exploram a deficiência também vieram à tona.

O 9º encontro

Este encontro ficou destinado ao filme: “Nenhum a menos”, filme chinês, que retrata a precária situação da educação na China. A necessidade de trabalhar, muitas vezes, impele crianças a deixarem a sala de aula, colocando muitas delas fora do sistema escolar.

Antes de assistirmos ao filme, alguém fez referência à propaganda do MEC veiculada na TV, exaltando a inclusão e destacando o ‘preparo’ de professores e funcionários das escolas para atendê-la. A propaganda apresenta crianças e jovens usuários de cadeiras de rodas, de Libras e afirma que todas as escolas estão se preparando para esta nova realidade – o clima mostrado é de perfeita harmonia e conclama as pessoas a irem à escola e se informarem.

Na seqüência, assistimos ao filme, procurando relacioná-lo com o tema da inclusão. Vimos essa possibilidade considerando que o filme trabalha com a situação de

crianças excluídas como consequência de um contexto social, político e econômico bastante excludente, o que se assemelha muito ao que vivemos em nosso país.

O 10º encontro

Já no último encontro o objetivo era discutir o texto de Glat (1998), que deveria ser lido por elas e comentado em seus pontos significativos, na perspectiva de cada uma.

A discussão do texto remete novamente à propaganda do MEC. Uma professora ironiza a preparação que dizem acontecer.

A viabilidade da inclusão é questionada diante da falta de preparo das escolas. As professoras questionam também, afinal, o que se pretende com a inclusão. Uma professora comenta um relato a que teve acesso em uma revista, sobre uma aluna de 18 anos com síndrome de Down, colocada em uma 4ª série de escola regular e dos inconvenientes dessa experiência.

Glat coloca questões muito interessantes sobre o aspecto psicossocial da integração (que é o termo utilizado por ela) enfatizando os tipos de sentimentos suscitados na relação que as pessoas mantêm com aquelas que têm uma deficiência; trata dos aspectos psicológicos e das representações sobre o diferente, representações que os profissionais da educação especial também têm.

Na mesma linha em que vimos desenvolvendo nossas discussões, Glat também se refere à deficiência como uma categoria socialmente construída de desvio, na medida em que a sociedade estabelece normas às quais todos devem adequar-se. A não conformidade com as normas gera o estigma e a marginalização.

Aspecto relevante da abordagem dessa autora é que ela coloca a integração da perspectiva das pessoas com deficiência, perspectiva esta nunca considerada, já que há sempre quem olhe, fale e decida por elas. Ela indaga de quem, efetivamente, partiu ou tem sido esse desejo de integração, fazendo-nos pensar sob esse prisma. O texto transita na esfera das relações humanas, mostrando que propostas de integração não são resolvidas por meio de decretos, leis ou portarias e nem tão somente por meio de metodologias apropriadas.

Surgem na discussão alguns casos de crianças (alunos nessa escola e em outras onde as professoras trabalham) que suscitam questões e dúvidas.

Tentamos nessa abordagem sobre os encontros oferecer uma visão panorâmica a respeito de questões que, ao serem discutidas, foram possibilitando novas elaborações sobre a inclusão.

Poderíamos, com certeza, afirmar que os momentos em que situações de alunos reais foram trazidas para a discussão, foram bem mais produtivos, eu diria até que os mais produtivos. Afinal, eram muitos os pontos de interrogação que se delineavam no exercício do trabalho desenvolvido por elas, cotidianamente.

Sabemos que pouco se tem feito em termos de projetos para o atendimento às diferenças, já que muitas escolas, recebendo alunos com necessidades especiais, têm colocado a incumbência deste trabalho nas mãos de um ou outro professor, que na maioria das vezes, possui, quando muito, boa vontade em aceitar o desafio.

Sendo assim, o que vemos no cotidiano das escolas é a dificuldade existente no sentido de inter-relacionar o trabalho desenvolvido neste contexto e o desenvolvido na instituição especial, mesmo quando o aluno é atendido nos dois sistemas de ensino. Há muitos

desencontros nesse aspecto. E os professores se ressentem da falta de comunicação e da ausência de diálogo entre essas duas instâncias.

Percebe-se ainda que, além da falta de relacionamento entre as escolas regular e especial no que respeita ao atendimento e escolarização oferecidos aos alunos que participam de ambos os espaços, credita-se o papel de aprendizagem efetiva à escola especial.

Não podemos nos esquecer, contudo, que há circunstâncias históricas da educação especial que nos oferecem elementos para entender sua forma de atuar e de se considerar autoridade no assunto quando ele se refere às pessoas com necessidades educacionais especiais ou, mais ainda, quando se trata de pessoas com deficiência. Afinal, durante muito tempo, o trabalho realizado com essas pessoas esteve sob a “guarda” de um sistema de ensino à parte, considerado especial.

Neste sentido a educação das pessoas com algum tipo de deficiência sempre esteve a cargo de equipes altamente especializadas, sempre foram técnicos (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais...) e não professores (a não ser os também altamente especializados) os responsáveis pela educação dessas pessoas. Isso faz com que as professoras do sistema educacional regular se recusem a participar do processo de escolarização desses alunos, limitando-se ao trabalho de mantê-los fisicamente presentes nos espaços que a escola lhes oferece.

O que pode parecer um descompromisso do professor tem marcas históricas, já bastante analisadas por pesquisadores como Jannuzzi (1992 e 2004), Kassir (1999), Mazzotta (1992 e 1999). Portanto, ao posicionarem-se a respeito desses alunos e de seus processos de inclusão, as professoras não estão descoladas desses aspectos que são históricos e marcam sua inserção na cultura. É a partir deles que elas enunciam e anunciam suas experiências e (in)compreensões.

Não pensamos que o despreparo dos professores e o fato de sentirem-se aturdidos com a idéia da inclusão seja essencialmente por falta de informação, apesar dela ser importante. Entretanto, penso ser uma necessidade dos professores o seu processo de profissionalização constante.

É necessário que a inclusão em suas diferentes compreensões, e não só ela, mas, as questões relativas aos processos de desenvolvimento e aprendizagem sejam revistas, afinal, a escola não paira acima de uma estrutura em cujo seio ocorrem violência, desigualdade, preconceitos, má distribuição de renda, pobreza, desemprego; ela está sim, imersa e marcada por essa estrutura social.

Vivemos, assim, uma condição de grande e absurda desigualdade, de injustiças e de exclusão, e é nela que insistimos em falar e efetivar a inclusão escolar.

As discussões devem começar envolvendo profissionais do ensino regular e especial, ainda que essa dicotomia tenda a desaparecer ou, pelo menos, a ser minimizada. Mesmo que as propostas para eclodi-las surjam, num primeiro momento, como iniciativas isoladas em função de necessidades mais localizadas, é importante não perder de vista a urgência de propostas mais consistentes que atendam a todos os interessados e que façam parte de projetos de capacitação mais abrangentes. Mas é preciso começar de alguma maneira, pois o imobilismo mina toda e qualquer esperança.

Não esgotamos com esse repertório de textos tudo o que seria necessário para uma aproximação mais estruturada com questões relacionadas à inclusão e à educação especial, universo este de infinitas possibilidades. Todavia este, provavelmente, foi para a maioria das professoras, um primeiro contato mais sistemático com o tema, com exceção da professora da sala de recursos que teve sua formação inicial em Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental e participa, freqüentemente, de cursos na condição de docente nessa forma de atendimento (apoio) especializado.

Não acreditamos que os professores ou as escolas possam atender com equidade os direitos de escolarização de todos os seus alunos quaisquer que sejam suas necessidades e consigam ser inclusivas se a sociedade continuar exercendo seus mecanismos de exclusão, pois essas duas instâncias – escola e sociedade – não funcionam autonomamente. Não basta, então, apenas “ensinar” aos professores formas de ensinar ao surdo, ao cego ou aos que apresentam necessidades diferenciadas à escola.

Nossa intenção como professora era colocar em discussão o tema da inclusão em (quase) todas as nuances de que ele se reveste: econômica, social, política, afetiva, reduzindo a simplicidade com a qual muitas vezes ele tem sido abordado. Era também nossa intenção instigar, provocar e possibilitar, por meio das interlocuções, novas elaborações sobre o tema e novos modos de falar sobre ele.

Permito-me (agora na primeira pessoa) compartilhar com o leitor um encontro casual que tive um dia desses com uma pessoa cuja função na educação se reveste de relativa autoridade; diria ainda tratar-se de pessoa séria e competente. A pessoa muito empolgada dirigiu-se a mim, dizendo: “Você ia gostar de estar na Diretoria de Ensino agora; estamos trabalhando com a inclusão! Temos tido capacitações e o trabalho está muito bom...”

Não queremos tecer muitos comentários a respeito, e nem ainda colocar em questão a empolgação com que muitos se referem ao tema, mas apenas ilustrar como a inclusão tem sido vista como tarefa fácil e simples e, dizemos isso por que ao estar em contato com as escolas que vivem essas experiências e essas capacitações (quais??), vemos o lado desesperado da situação: de quem não sabe o que, porque e nem como fazer.

É muito reducionista pensar que inclusão seja simplesmente colocar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais nas salas de aula regulares e, quando muito, colocar na escola alguém fazendo uma palestra sobre o assunto.

Mas quais os resultados que essas experiências têm causado quando essas mesmas crianças e jovens que foram “incluídos” precisam retornar aos seus lugares de origem, ou seja, as escolas especiais? Como repercute para essas crianças e jovens e suas respectivas famílias, verem o esforço vão de inseri-las em processos de escolarização comuns quando, para muitas famílias, essa sempre foi a expectativa que tiveram? O que se passa dentro dessas crianças e jovens quando essas tentativas são frustradas? Como se constituem essas subjetividades? Com a exceção de alguns pesquisadores que têm feito dessas questões suas preocupações³⁴, quem mais tem se preocupado com isto?

Queremos apenas reafirmar que falar de inclusão ou refletir sobre ela é muito mais complexo do que tem parecido; os textos selecionados tinham como objetivo abrir um pouco este cenário em suas múltiplas dimensões.

É fato que muitos desejam ver os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais respeitados (não apenas delas, mas as destacamos aqui por serem as que ocupam o nosso estudo neste momento). Muitos desejam ver respeitadas as pessoas cujas características diferenciadas as marcam negativamente em relação aos demais— sejam as pessoas com deficiência (física, sensorial ou mental); as pessoas cujo comportamento é marcado por síndromes; aquelas que se afastam do referencial padrão por possuírem um desempenho superior, enfim, pessoas cujo comportamento e modo(s) de ser se distanciam, muito ou pouco, daquilo que convencionou-se como o “normal”.

Porém, não podemos nos esquecer do que afirma Laplane (2004)

No contexto do acirramento das diferenças sociais, provocado pelas tendências globalizantes, pela concentração de riqueza e pelos processos que a acompanham (redução do emprego, encolhimento do Estado etc.), a implementação de políticas realmente inclusivas deve enfrentar grandes problemas (p.17).

³⁴ Ver Góes (2004); Soares e Lacerda (2004).

E não é difícil vislumbrar esses problemas quando adentramos os espaços escolares e ouvimos as falas de quem efetivamente tenta, com muito trabalho, produzir e viabilizar o que tão bem tem sido defendido por documentos internacionais e por uma legislação nacional, até bastante avançada em termos do que proclama em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais, porém, tão sem condições de ser efetivado e vivido no cotidiano.

Queríamos neste contexto de trabalho com as professoras, além de provocar discussões que contemplem esse cenário complexo e dinâmico, examinar processos de enunciação em seus aspectos intersubjetivo e dialógico.

Góes (2000), ao caracterizar a abordagem microgenética, procurando diferenciá-la de outros aportes teóricos com os quais ela possa ter alguma semelhança, a coloca numa perspectiva promissora nos estudos sobre a subjetividade humana, dada sua caracterização. Segundo ela, a análise microgenética se reveste de singularidade pois abarca uma forma de conhecer

que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos[...] (p.21).

Além dos sujeitos (professoras) que foram os que viabilizaram a pesquisa, autorizando a gravação de suas falas e sua conseqüente transcrição (registro), há alguns outros sujeitos que possibilitaram as elaborações acerca da inclusão, pois, a partir de sua inserção e participação nas práticas sociais escolares possibilitaram marcar alguns posicionamentos discursivos.

Foram três os alunos que mais apareceram nas falas das professoras ao posicionarem-se sobre a inclusão. Um deles foi L. (sexo feminino), com deficiência mental,

que chegou na escola em 2003 e freqüentava (em 2004) uma segunda série no período da tarde. Já estivera em uma instituição de educação especial. A família encontrava-se muito satisfeita pelo fato dela estar na escola regular, ter ali amigas e não ficar apenas em trabalho de oficina, com atividades de vida diária e vida prática, já que isso era feito em casa, considerando que L. é bastante independente. O que encantava a família era o fato de, na escola, ela ter acesso a cadernos; entretanto, a aluna não correspondia aos conteúdos de ensino trabalhados; ainda assim, a família estava feliz.

É interessante notar que este caso não apareceu muito como preocupação das professoras (foi citado poucas vezes), para quem a deficiência mental não se configurava como um grande problema mediante o fato de já possuírem (algumas delas) muitos anos de magistério.

Em função disso, as professoras percebiam a “deficiência mental” como menos “ameaçadora”. Apenas dois alunos foram citados mais freqüentemente. Por serem surdos eram os que apresentavam um desafio maior ao trabalho desenvolvido pelas professoras.

Uma dessas alunas era M., com deficiência auditiva (perda leve), que freqüentava uma sala da escola regular (segunda série) no período da tarde e também recebia atendimento numa instituição de educação especial. Para as professoras essa aluna era considerada referência porque falava bem, usava aparelho auditivo e além disso “já sabia tudo e fazia tudo sozinha”. Segundo as professoras, M. havia freqüentado essa instituição especial desde bebê, tendo sido “muito bem preparada e trabalhada na idade certa”.

M. vai “muito bem” na escola, apesar de “ter uma família que não colabora”, nem com a instituição especial, nem com a escola regular, fato este que, segundo as professoras, seria motivo para que ela não progredisse na aprendizagem. À época da pesquisa (2004) ela ainda não havia iniciado o atendimento na sala de recursos porque faltava autorização da família.

Entretanto, o caso mais mencionado foi o de L.F., garoto com deficiência auditiva, que no período da manhã freqüentava uma sala de segunda série do ensino regular e à tarde recebia atendimento em instituição especializada (a mesma que atende L. e M.), duas vezes por semana. As professoras relataram que como ele não falava (por ser surdo), a mãe não conversava com ele; além disso o fato de ter ido tarde para a escola especial (há aproximadamente três anos somente) contribuía para que ele não tivesse um bom desenvolvimento (L.F. “não sabia fazer leitura labial e não se expressava de forma alguma”).

Na escola especial, ele participava de uma sala de educação infantil; já na escola regular era matriculado numa segunda série, porém, estava aquém da programação estipulada para esse nível (para a professora da sala de recursos, talvez isso se devesse à dificuldade das professoras trabalharem com ele).

As professoras, de um modo geral, demonstravam ter muito afeto pelo garoto e o consideravam “muito esperto”, “alguém que sabe bastante coisa”; porém, tinha grandes dificuldades na série em que estava; apesar disso, sua família era referida como muito colaboradora.

Ele veio para a escola regular em 2003 a pedido da mãe e com o aval da escola especial e iniciou atendimento na sala de recursos no final de 2004. Esse aluno deixaria de freqüentar o ensino regular no ano de 2005, conforme decisão da instituição especial. Apesar de estar envolvido com as duas escolas, foi a especial quem deliberou sobre a necessidade de interromper o trabalho feito no ensino regular, por considerar que “ele não foi bem trabalhado” e que “não deu certo a inclusão com ele.”

M. e L.F. freqüentavam a mesma sala de recursos na escola especial para deficientes auditivos.

Assim, foram esses alunos - reais e singulares - com suas peculiaridades, limites e possibilidades que, nas discussões sobre inclusão escolar, instigaram e provocaram

muitas das enunciações produzidas pelas professoras – estas também reais, singulares, com limites e possibilidades. Foram essas experiências que originaram as interlocuções produzidas, ajudando a compor um jeito único e irrepetível de falar e pensar sobre este tema.

Os episódios escolhidos para análise tinham certas peculiaridades que marcaram nossas opções. Alguns manifestavam a produção de um sentido inédito, imprevisível e inesperado, o que nos surpreendia, causando certa perplexidade (“mas não foi isso o que eu quis dizer!”).

Outros continham marcas institucionais que ao serem explicitadas, contradiziam a intencionalidade dos nossos dizeres, evidenciando outras vozes que não a nossa, na composição de certos enunciados. Outros ainda, denunciavam a dificuldade de significar de modo diferente que o modo “oficial”, “validado”, confirmando a necessidade de busca “do sentido” e não “de um sentido”.

E mais outros que permitiam, no movimento dialógico, visibilizar o confronto de dizeres, que de modo não harmônico, instigavam o “outro” e a si próprio a reelaborar seu conceito (“acho que estou entendendo errado... a minha idéia era que...”).

Assim fomos afetadas pelos processos que queríamos analisar, ou seja, o que nos possibilitou selecionar certos episódios e não outros, foi também, de um certo modo, o que possibilitou às professoras da pesquisa, ao falarem sobre inclusão, produzirem certos sentidos e não outros. Eis aí a reflexividade, permitindo, com a linguagem e a partir dela, falar sobre ela e, mais, com a linguagem e a partir dela falar sobre o outro e sobre si mesmo.

Muitas vezes, o que surpreendia nas falas das professoras também possibilitava que nos flagrássemos em contradição com nosso referencial teórico. Jogo difícil este...

5 ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS - UMA POSSIBILIDADE (ENTRE MUITAS) DE ANÁLISE/INTERPRETAÇÃO

Nossas análises estarão circunscritas e marcadas por um cenário social que contempla crenças, valores, sentidos, imagens, histórias, diferentes sujeitos, diferentes vozes. Este cenário dará o tom às nossas considerações. Um tom que não é o único ou o mais válido ou o mais verdadeiro, apenas o “nosso tom” e apesar de ser o “nosso tom” é também provisório, como todo conhecimento que se produz na tentativa de compreensão do humano.

Acreditamos que acompanhar e olhar detidamente e detalhadamente para esse percurso de significação pode trazer contribuições não só no que respeita ao modo como pessoas adultas (no caso específico, professoras) atribuem sentidos a um conceito, como pode ajudar a (re)dimensionar esse espaço rico de construções que é a sala de aula, atentando para o seguinte fato: o que se constrói/aprende nesse contexto é muito mais do que simples conceitos de uma área qualquer do conhecimento; pode significar aprender na e sobre a diversidade, aprender com o outro e sobre ele e, ainda, aprender sobre o mundo e sobre si mesmo. Pode, inclusive, ajudar na construção de novas práticas, mais condizentes com as necessidades e especificidades humanas.

Que sentidos sobre inclusão escolar estão sendo possibilitados e circulam entre professoras e como eles são produzidos durante as interlocuções das quais elas participam? Situações de ensino estruturadas podem produzir novos sentidos para o conhecimento trabalhado? Como cada um é impactado e impacta o outro com seus modos de compreender e de saber sobre algo e o que marca esses saberes?

O espaço escolar é um lugar de uso da linguagem no qual diferentes interlocutores se fazem presentes (ainda que ausentes fisicamente) e operam como mediadores

no processo de construção de conhecimentos, possibilitando novos sentidos a conceitos que circulam nos espaços sociais.

A idéia de inclusão escolar não é nova para as professoras; circula nos espaços por onde elas transitam, principalmente o escolar. Como afirma Bakhtin (2003)

o objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes (p.299,300).

Porém, quais são essas idéias? E como elas vão se transformando (ou não?) na medida em que, por meio de novas mediações, se fala sobre elas? O que se cria de novo?

Na dinâmica interativa que envolve diferentes pessoas, ainda que aproximadas por um contexto sócio-cultural que lhes imprime marcas bastante semelhantes, o modo de significar um conceito configura-se de maneira bastante singular, dadas as características e peculiaridades que circunscrevem cada pessoa participante dessa dinâmica, num determinado contexto e momento históricos.

Pensando nessa singularidade gostaríamos de examinar alguns episódios interativos a fim de compreender como ocorre esse processo de apreensão que possibilita às pessoas articularem idéias e concepções acerca de conhecimentos que circulam em seus espaços de interlocução e sobre os quais, muitas vezes, “aprendem”, em situações estruturadas para o ensino.

Entretanto, nem sempre tais idéias são apropriadas da maneira como espera a pessoa que as ensina e, geralmente, o que foge ao prescrito no trabalho conceitual é considerado “absurdo”, “incoerente”, “não assimilado” ou “não compreendido” exatamente porque não se considera a dinâmica presente no processo de significação. Não há conceitos rígidos, vinculados a uma só leitura ou sentido. A própria produção de conhecimentos ocorre

junto à produção de signos e sentidos e esses signos estão atrelados a um valor social, que engloba tudo aquilo que se defende e valoriza num determinado grupo social e época.

Bakhtin (2004, p.46) afirma que “classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Conseqüentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios”. Na tentativa de tornar o signo monovalente, descuida-se do fato de que “na realidade todo signo ideológico vivo tem duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras” (p.47). Assim, a perspectiva da pessoa que ocupa o lugar social de quem ensina quase nunca é a mesma perspectiva daquela que ocupa o lugar de quem aprende, gerando sentidos não coincidentes.

Ao participar das interações sociais, em nosso caso particular, estabelecidas a priori com determinada intencionalidade e definidas em termos de espaço e tempo, os sujeitos professores participam com verbalizações que vão se construindo no decorrer das interlocuções; suas próprias falas são marcadas por outras presentes no mesmo contexto e também fora dele e marcam outras, o que faz com que sujeitos se constituam em suas próprias falas e também na de outros. Algumas vozes que tentam se fazer presentes são, muitas vezes, silenciadas, “não ouvidas”, descartadas; outras são reafirmadas, repetidas, incorporadas; outras ainda, surgem inesperadamente, suscitando indagações, perplexidade - este é o processo de construção.

5.1 Primeiras aproximações das professoras com a “inclusão”

Ao iniciarmos o trabalho com o grupo de professoras para discutir a temática “inclusão escolar”, queríamos ouvi-las acerca de suas compreensões sobre um assunto que

tantas questões, discussões, dúvidas e perplexidades vêm desencadeando no cotidiano das escolas, gerando sentimentos dos mais diversos, experiências distintas e resultados imprevisíveis, alguns até nefastos.

Interessava-nos saber, num primeiro momento, que sentidos sobre a inclusão permeavam o pensamento dessas professoras, quais dúvidas lhes eram freqüentes e, principalmente, que elementos ou “marcas” traziam para compor tais significações.

Depois das apresentações, em nosso primeiro encontro, no qual cada uma falou um pouco sobre sua história de formação e sua atuação profissional, nossa intenção, ao iniciar o trabalho, era saber como cada uma delas havia se deparado com a questão da inclusão; quando tinham ouvido pela primeira vez falar sobre o tema; enfim, que referências pontuavam suas falas a esse respeito.

Antes de analisarmos os episódios interativos que, articulando múltiplos dizeres, apontam o processo pelo qual se atribuem sentidos aos conceitos trabalhados, gostaríamos de trazer alguns aspectos de uma primeira apreensão sobre o que é a inclusão, na visão das professoras e de quem são, para elas, os sujeitos da inclusão - aspectos que foram se explicitando conforme elas iam se posicionando a respeito.

Seguem alguns excertos que ilustram falas ocorridas a partir de uma questão colocada pela pesquisadora com a intenção de evidenciar as marcas do sócio-cultural nas enunciações produzidas, portanto, a sua natureza social.

***Pesq:** Gente, como é que vocês... se depararam com a questão da inclusão, ou quando é que vocês ouviram, pela primeira vez, que vocês se lembrem, falar sobre inclusão? Vocês têm algum registro de que situação, em que momento, como é que vocês se depararam com essa questão?*

***Paula:** Em reuniões a gente já vem discutindo isso há anos... que vem falando de inclusão, que antes era classe especial, aí acabou o negócio de classe especial, não mandava mais*

ninguém pra classe especial, a APAE... então... veio esse negócio de inclusão. Agora nós aqui no período da manhã tivemos mesmo a inclusão ano passado com o L. F.

Elaine: *Foi quando a gente caiu na real, né?*

Paula: *A M., à tarde, o L. F. que é DA... [...] Que aí nós... sentimos o rojão. Principalmente... porque a gente, assim, que o deficiente... a L. é deficiente mental, né? Mas... certas dificuldades, eu acho... nós, pelo menos uns dez anos de magistério, nem sei, doze que nós temos já...*

[...]

Paula: *Ali, a gente já tem um contato de crianças com dificuldade, a gente não tem um conhecimento de... diagnosticar assim. Tem dificuldade, tem algum problema, então, a gente dá um jeito e vai fazendo e vai tentando da cabeça da gente mesmo e vai, até que surge alguma coisa, mas a hora que o bicho pegou foi a inclusão por exemplo, se viesse um cego ou um surdo...*

[...]

Paula: *aí a coisa pegou...*

Elaine: *porque com o mental, a gente está até meio assim... acostumado, porque tem sempre um ou outro que tá...*

Paula: *que tem a dificuldade...*

(Burburinho... comentários...)

Elaine: *Então você vê, faz um trabalho paralelo com ele... você já está... agora um cego ou um surdo...*

Paula: *ah, a hora que pegou, foi o L. F., eu não sabia o que fazer com aquele menino, ele olhou pra minha cara e eu querendo falar pra ele...*

É interessante perceber no início dos relatos que, para as professoras, suas primeiras experiências com a realidade da inclusão eram marcadas pela inserção de alguns alunos com deficiência na escola – mais precisamente três alunos: dois com deficiência auditiva (L.F. e M.) e uma com deficiência mental (L.). Sobre algumas crianças nem se tinha certeza a respeito de qual era o comprometimento (“*a L. é deficiente mental, né?*”)

Apesar de ser algo sobre o qual se vem falando há anos e discutindo há muito em reuniões, a inclusão chega e se materializa, mesmo, com três crianças com as quais as professoras não sabem o que fazer, principalmente com aquelas que são surdas, pois no caso

da deficiência mental, identificada e colocada pelas professoras no mesmo patamar que as dificuldades de aprendizagem, elas se consideram, se não mais capacitadas, pelo menos, mais habituadas ao trabalho. As professoras, de um modo geral, acreditam que conseguem lidar com essa problemática, ainda que seja de modo quase intuitivo (*“a gente dá um jeito e vai fazendo e vai tentando da cabeça da gente mesmo e vai, até que surge alguma coisa”*).

A inclusão aparece, primeiramente, relacionada às crianças com deficiências (surdez, cegueira) colocadas na escola regular. Na discussão com o grupo vão surgindo outras questões - as professoras falam sobre diferentes linhas de trabalho com a deficiência auditiva; formas de comunicação com o surdo; um programa assistido na TV e que traz matéria sobre uma faculdade com alunos surdos, cujas salas possuem intérpretes; sobre algumas estratégias de trabalho com esses alunos; casos de crianças Down em escolas particulares, algumas características do Down e, finalmente, a pesquisadora retoma a questão inicial:

***Pesq:** Então por conta dessas situações (dos alunos com surdez e com deficiência mental) vocês se consideram trabalhando com situações de inclusão? Foi a partir dessas experiências; é isso?*

A questão pretendia instigar um pouco a idéia de inclusão vinculada às outras crianças sem qualquer tipo de deficiência e a problemática dos alunos que estão à margem do processo escolar já que não conseguem acompanhar o que lhes é proposto, sendo por isso, excluídos (e aqui aparece a nossa perspectiva de inclusão, tentando negociar o sentido atribuído por elas). Uma das professoras tentando responder a questão, afirma que seriam essas experiências mesmo que permitiram um primeiro contato com a inclusão já que no seu círculo de relacionamentos (família, vizinhança) não conhecia ninguém com problema semelhante.

O fato de relacionar a inclusão com a questão da deficiência (principalmente a auditiva e a visual), entendendo que apenas as crianças com deficiência precisam ser incluídas, faz com que a professora não atente para outras situações em sala de aula, mas, busque na família ou nos vizinhos casos de deficiência.

Paula: É... por que assim, por exemplo, família, na minha família, não tem... não tenho contato, não tem... ninguém com esse tipo, que eu tive mais convivência, vizinho, nada. Mas eu acho que a gente sempre trabalhou, de um modo ou de outro... com crianças deficientes,... Só que a gente não estava... consciente disso.

Dalva: O ciclo 2 é uma boa, né?...

Elaine: O ciclo 2 é total... as crianças não chegaram na 4ª série.

?³⁵ Judiação!

Pesq: Total como?

Elaine: é com total dificuldade, né? Eles têm uma dificuldade de aprendizagem muito grande. Pra criança de 10, 11, 12 anos, né? Então eu acho que isso, porque não é o normal! Se a gente for falar de normal e não normal, normal é chegar na 4ª série com 10 anos sabendo ler, sabendo escrever, sabendo interpretar, não é o caso deles, então a gente tem uma classe inteira que é a dela (mostrando uma professora), assim.

? Nem o nome eles sabiam.

Elaine: Nem o nome.

Mara: É uma sala de... é como se fosse uma classe especial...

Elaine: Uma classe especial.

Mara:... Uma classe especial, eu vejo assim...

Entretanto, no decorrer de suas falas até ao final do nosso primeiro encontro, suas percepções acerca dessas experiências com a inclusão vão se alterando a ponto de se darem conta de que a inclusão já existia há muito tempo na escola, fazendo parte de sua realidade. Com isso elas evidenciavam que ter alunos com dificuldades de aprendizagem na

³⁵ O símbolo “?” antes de algumas falas significa que, durante a transcrição, não foi possível identificar quem falou.

escola também tinha alguma relação com a inclusão, sendo esta, portanto, uma realidade há muito vivida por elas. Todavia, para elas, as dificuldades de aprendizagem também sinalizavam uma deficiência (“*eu acho que a gente sempre trabalhou, de um modo ou de outro... com crianças deficientes*”).

São avanços, retrocessos, hesitações, (re)elaborações que vão alterando os seus modos de falar sobre a inclusão, abrindo novas perspectivas.

Mas o que possibilita esse movimento ao longo de nossas interlocuções? Que mediações vão tornando possíveis essas transformações? São mesmo transformações? De que? Até que ponto as professoras se dão conta desse movimento que lhes possibilita pensar tão contraditoriamente e, ao mesmo tempo, tão sobriamente sobre o mesmo tema?

As professoras fazem referência a alguns “alunos-problema”:

Dalva: *O K. é um bom aluno, ele é bem agitado...*

Elaine: *Fora que cada sala também tem uns dois ou três assim...*

? E o J.?

? J., A.

Paula: *Quer ver, pode ser até... o D. não, mas o J. por exemplo, deve ser mais querer bagunçar, não tá interessado na escola... porque o D. deve ter algum probleminha.*

Elaine: *O D. tem.*

Lúcia: *O D., né? Ele perdeu o teste (da APAE) o ano passado.*

Mara: *Na verdade é toda aquela história que a gente já conhece, né: estrutura familiar, não tem incentivo em casa, não quer vir pra escola... tudo a mesma história que eu acho que interfere muito... muito...*

? *Desnutrição, né? Criança pobre que na gestação a mãe não comia.*

Aqui, ao continuar a discussão, vai aparecendo a problemática vivida com relação a tantas crianças que são excluídas das relações educativas que ocorrem no âmbito da escola, mas que não são consideradas quando se discute a inclusão, e quando o são, repetem-

se os famosos e antigos mitos que justificam o seu não aprender (PATTO, 1991; MOYSÉS e COLLARES, 1992).

Se a inclusão procura (a partir de uma certa perspectiva) propiciar uma revisão da própria escola e de seu papel, ainda não tem conseguido muita coisa nesse aspecto. E mais uma vez se repetem as justificativas para as dificuldades apresentadas, sempre no âmbito extra-escolar.

Na visão das professoras a criança não aprende por motivos que estão além da interferência ou da alçada da escola. A dinâmica familiar, a pobreza, o descuido dos pais, respondem pela maior parte do fracasso escolar.

Continuando a negociar sentidos, mais uma vez a questão da inclusão é retomada, a fim de provocar outras elaborações a respeito.

Pesq: Gente, só mais uma última questão... O que vocês consideram inclusão escolar? Quando a gente fala de inclusão escolar, o que é isso pra vocês? Vocês já pensaram como é que vocês entendem essa questão da inclusão? Falar de inclusão é falar de quê? Como vocês definiriam isso?

E nesse momento, a idéia delas é um pouco mais ampliada no sentido de afirmar que a inclusão independe dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, como auditiva, mental, visual, etc, fazendo referência não apenas à questão da deficiência. Além disso ela aparece agora numa outra perspectiva, que é a de sua finalidade, ou seja, a socialização.

Afinal, se a inclusão significa colocar pessoas no ensino regular, que pessoas são essas? Colocá-las no ensino regular para que? Fazer o que com elas? Quanto à finalidade, persiste o sentido de socialização da proposta inclusiva, como observamos a seguir.

Paula: *Eu acho sinceramente que isso vai ser só documentado porque essa inclusão já existe... já é feita... a gente não tem ciência ...de casos mais drásticos como um visual, ...aquele... paralisia lá... cerebral, a gente vai ter contato agora que a gente vai ter, ele vai freqüentar a escola normal também, mas a gente já convive com isso, sempre conviveu e a gente nunca se deu conta.*

Pesq: *Em que situações, Paula, você acha que já é assim...*

Paula: *Acho que... todas as salas têm algum problema... uma inclusão que você tem que fazer ou é uma inclusão social que você tem que fazer com a criança ou é uma inclusão de... sentimental que você tem que incluir ela porque ela não tem um carinho dentro de casa,... você tem que dar um pouco de amor, né? ou é o próprio: 'ô, você está bem hoje, você fez a lição, que bom!' A gente já convive com isso... Eu acho que agora é só uma parte mais formal e... tirar essas crianças com casos mais drásticos da instituição e trazer pra escola pra um convívio melhor, mas que eu acho que a gente já convive com isso e sem saber.*

Ao referir-se a outros tipos de inclusão – social e sentimental - Paula sinaliza suas formas de compreendê-las; a social aproxima-se mais da idéia de socialização, enquanto a sentimental é vista como demonstração de afeto à criança (um sentido amplo ou restrito demais??). A idéia de Paula é reafirmada.

Dalva: *Seria no meu ponto o mesmo que a Paula falou, uma deficiência no dia-a-dia da escola, em sala de aula.*

Elaine: *A primeira vez que eu ouvi falar dessa inclusão, eu não me dava conta de que era...que a gente tinha...*

Cada interlocução vai possibilitando (novos) sentidos, que ora são ampliados, ora são restringidos, evidenciando várias perspectivas utilizadas para falar sobre o conceito e desse modo, vários aspectos dele.

Ao falar sobre esse conceito inicialmente, ele abrangia essencialmente os casos de deficiência com os quais elas não estavam habituadas a trabalhar e que agora estariam mais presentes na escola (“casos mais drásticos como um visual, paralisia cerebral”), porém, no processo e no movimento de elaboração, a idéia inicial vai sendo ampliada no sentido de

perceber a inclusão como algo mais abrangente e como parte do cotidiano, mesmo que vinculada ainda a uma concepção de deficiência.

Embora considerando que agora seja necessário apenas formalizar (ou documentar) os casos de inclusão e que essas situações já são muito presentes na escola, há situações inéditas com as quais elas se deparam e que ainda surpreendem e assustam porque consideradas mais “graves”, o que também se explicita na fala de outra professora.

***Elaine:** Eu não me dava conta, aí quando veio a primeira... quando juntou palavra inclusão, aí eu falei: ‘nossa! então... vai incluir alguém que tem alguma deficiência na escola’ e aí você já pensa em deficiência grave, ou física ou aquela mental grave, né, sendo que a gente já tinha essas... mais leves e não se dava conta. Então aí, quando veio a palavra me assustou! Eu falei: ‘mas como é que eu vou agora, não tem isso na sala, como é que agora vai entrar uma coisa diferente na sala? Então a palavra me assustou. Me assusta até hoje por isso que eu estou fazendo o curso³⁶ (risos). Porque me assusta, sinceramente, eu não tenho preparo pra isso.*

***Paula:** Não, e tudo que é diferente é... movimentada, desestrutura, né?*

***Pesq:** Principalmente nessa questão mais grave?*

***Elaine:** É, na questão grave. Por enquanto, se você falar pra mim o que é inclusão, eu vou falar pra você: ‘inclusão é... vão incluir, vão colocar na escola alunos que têm certas deficiências, que antigamente estavam numa instituição separada e agora vão fazer parte do ensino público ou do ensino junto com as outras crianças’. É isso que vem na minha cabeça.*

[...]

***Paula:** Não, é porque eu também senti isso que a Elaine sentiu pelo peso da obrigação primeiro, da gente ter que alfabetizar... Tudo como os outros, você vai tentando porque esse coitado...*

***Elaine:** ele vai ter que aprender como os outros.*

***Paula:** vai ter que aprender como os outros, você vai ter que virar uma mágica e vai ter que ensinar tudo pra ele...*

³⁶ O curso a que ela se refere é o oferecido pela pesquisadora.

Nas muitas formas de falar sobre o que é a inclusão, vão-se explicitando diferentes formas de falar sobre os sujeitos da inclusão (“*agora vai entrar uma ‘coisa’ diferente na sala? Porque esse ‘coitado’...*”), cuja aprendizagem só poderá acontecer por meio de *mágica* e não de modo intencional, planejado.

Para Elaine a palavra “inclusão” assustou porque

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2004, p. 94).

A palavra sendo um signo por excelência permite o encontro (não físico) entre o organismo e o mundo, como afirma Bakhtin (2004). Foi a significação dada à palavra inclusão que possibilitou à Elaine reagir desse modo à ela. E tal significação foi possibilitada desde o momento em que a palavra “inclusão”, a partir de “enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais” (BAKHTIN, 2003, p.293), passou a compor os discursos dela, passando a ser um problema também seu, como professora.

Bakhtin (2004) ainda afirma que toda palavra comporta duas faces, pois é determinada tanto por quem a emite (de onde a palavra procede) como por aquele para quem é emitida (quem a recebe). No processo da interação verbal a relação é de reciprocidade e a palavra “constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte [...] é o território comum do locutor e do interlocutor” (p.113). Isso significa que nem sempre a intenção de quem profere a palavra é realizada no interlocutor, pois, muitas outras variáveis estão em jogo na significação.

Uma outra forma de ver a inclusão é expressa da seguinte forma: “*Vai ter que alfabetizar... vai ter que aprender como os outros...*” Este é um outro aspecto da inclusão que

considera as atribuições que ela subentende. Ao mesmo tempo em que ela requer o estabelecimento dos mesmos critérios de aprendizagem para a criança incluída no ensino regular, defendendo que ela também deva aprender como os outros, tal tarefa é vista como praticamente impossível ou “mágica” (“*você vai ter que virar uma mágica e vai ter que ensinar tudo pra ele*”).

Há outros dizeres a esse respeito e a mesma professora que coloca a aprendizagem como impossibilidade traz como referência um curso feito em São Paulo, no qual a meta para a inclusão foi colocada como o ensino de atividades da vida diária, o que é muito característico do trabalho das escolas especializadas realizado com alunos que possuem deficiência. Essa visão se contrapõe à preocupação das professoras com a alfabetização e com o ensino de conteúdos escolares para esses alunos.

Paula:... o que ficou bem claro: ‘a gente tem que se virar’, não importa se é Libras, se é leitura labial, a criança tem que aprender... assim, se virar sozinha, porque pai e mãe não é eterno. Não tem que aprender a ler e escrever, se conseguir ler e escrever, ótimo, parabéns, mas ele tem que saber sobreviver sozinho, que o interesse da escola vai ser nisso, sabe, porque tem criança que não sabe... abotoar, não sabe tomar banho, não tem nem hábitos de higiene, dependendo do caso, né?

Além de uma concepção de inclusão que desconsidera totalmente o direito à aprendizagem (que não aquela visando exclusivamente atividades de independência ou sociabilidade), em tempos de inclusão também vivemos a lei da tolerância, do “vamos ter que aceitar/suportar o diferente”. As escolas acreditam que receber os alunos que durante muito tempo estiveram ausentes desse espaço por serem considerados partícipes de uma outra modalidade escolar – a especial – faz parte de uma ação quase caritativa, afinal “*você vai tentando porque esse coitado... ele vai ter que aprender como os outros.*”

E como afirmam Ferreira e Ferreira (2004) ao falarem sobre a inclusão

O mais provável é que esta imposição gere resistências, permitindo a criação de uma cultura da tolerância da pessoa com deficiência, no interior da escola, sem contudo que esta assuma a responsabilidade pelo desenvolvimento escolar destes alunos (p. 35).

Não se tem atentado para a necessidade de que a escola seja para esses alunos o mesmo que deveria ser para os que já pertencem a ela (dizemos deveria, já que, infelizmente, não podemos admitir que ela tenha cumprido seu papel social mesmo com a sua tradicional clientela, que lhe é mais familiar). A boa convivência parece ser a meta pretendida ou, ao menos, a meta possível de ser conseguida em relação à nova clientela da escola.

Paula: Eu acho que agora é só uma parte mais formal e... tirar essas crianças com casos mais drásticos da instituição e trazer pra escola pra um convívio melhor.

São diferentes perspectivas a partir das quais se fala sobre inclusão. Enquanto para alguns, a meta é socializar, contribuindo para que essas pessoas tenham uma vida independente, para outros a meta não se limita exclusivamente à sociabilidade ou a uma boa convivência entre os alunos.

Para não se cair na imobilidade, para não reduzir a escola à função de apenas 'socializar' o aluno com deficiência[...] e para que possamos desenvolver um processo de inclusão a partir da realidade escolar nacional, parece importante que se tome como referência a função social da escola e a partir dela se estabeleça, para os alunos com deficiência, um plano de desenvolvimento escolar que busque o máximo de desenvolvimento de cada aluno, dentro da meta geral colocada (FERREIRA e FERREIRA, 2004, p. 39,40).

Mais uma vez podemos confirmar, aqui, o que não é uma novidade, que as concepções que povoam os conhecimentos do mundo educacional veiculam visões muito deterministas do desenvolvimento humano, o qual não é visto como um processo plástico ou

passível de modificações em função de intervenções educativas, principalmente no que se refere às pessoas cujo desenvolvimento está comprometido por uma deficiência.

Poderíamos trazer aqui elementos para analisar as concepções acerca do desenvolvimento humano, principalmente do desenvolvimento marcado por alguma deficiência³⁷, sempre pautado por metas quantitativamente menores, em função das crenças de que as pessoas com deficiência desenvolvem-se menos e não qualitativamente diferente das outras. Isso dificulta o entendimento de que elas requerem muitas vezes (não necessariamente) apenas metodologias diferenciadas e adaptadas às suas peculiaridades. E vale lembrar que esta não é uma visão apenas desse grupo envolvido na pesquisa mas é compartilhada por muitos atores dos contextos pedagógicos.

Entretanto, não é exatamente esta a questão que nos interessa neste momento e sim, como o papel atribuído à escola, na visão das professoras, marca a maneira como elas significam a inclusão.

Com Vygotsky, pensamos a escola como espaço privilegiado de construção de conhecimento e construção de identidade, pois nesse contexto de interações e trocas dialógicas o sujeito significa não apenas o mundo cultural mas a si próprio, na medida em que vivencia experiências mediadas pelo outro e pela linguagem. O contato entre o sujeito e o mundo cultural ocorre via mediação social (que envolve pessoas e objetos do contexto sócio-cultural). As experiências vividas nas relações humanas são incorporadas pelos sujeitos imprimindo marcas em seus modos de ser, agir, pensar, falar, tornando possível sua singularidade.

A história pessoal é construída pelo próprio sujeito na medida em que ele atua dentro de um grupo que, por sua vez, também tem uma história social; há, portanto,

³⁷ Analisamos em nossa dissertação de mestrado (CARLINO, 2000) algumas dessas concepções apresentadas por professoras em formação, referentes às pessoas com necessidades educacionais especiais.

influências recíprocas entre sujeitos e cultura/grupo social. Para Vygotsky (1996a) essa estrutura humana complexa é "o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social" (p.40).

Desse modo, o aprendizado que ocorre nos ambientes escolares tem influência bastante significativa no desenvolvimento de processos superiores do pensamento, pois favorece formas de pensamento específicos que não ocorrem em atividades fora desse contexto, onde não há a intencionalidade de tornar acessível o conhecimento produzido historicamente e sua apropriação pelos sujeitos que aprendem. Em função disso, o papel das mediações exercidas com a intenção de favorecer essa apropriação é fundamental para a construção de conhecimentos e da própria subjetividade.

Portanto, há que se ter tal intencionalidade; não bastando apenas colocar alguém no espaço da sala de aula para que o processo de desenvolvimento seja desencadeado espontaneamente. Há que haver situações de aprendizagem que desencadeiem processos que não dependem essencialmente de condições biológicas para ocorrer.

O mesmo vale para as pessoas que apresentam alguma necessidade especial ou mesmo alguma deficiência, pois "a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não é simplesmente menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, é uma criança, mas desenvolvida de outro modo" (VYGOTSKY, 1989, p.3).

Isso sugere que ela necessita, sim, de meios especiais ou vias indiretas para o seu desenvolvimento e que pode haver necessidade de condições especiais por conta de suas peculiaridades, mas, não se pode reduzir os programas e as metas educacionais estabelecidas para essas pessoas.

Entretanto, as professoras falam sobre a inclusão a partir de outros referenciais não fundamentados numa visão de desenvolvimento humano dinâmico e sem limites pré determinados. Os seus modos de conceber a escola, a deficiência, o papel do professor

compõe os seus modos de conceber a inclusão. Vemos, nos seus modos de falar sobre a inclusão e sobre os sujeitos a quem ela se refere, as marcas dos diferentes contextos que podemos considerar formativos porque vão ajudar a compor as posições que as professoras têm em relação a esta temática.

Nessas primeiras aproximações das professoras com a inclusão mostramos um pouco do que se fala e de quem se fala quando o assunto é inclusão escolar. Enumeramos agora algumas das “marcas” sociais que, acreditamos, são responsáveis pelas enunciações das professoras:

1. ausência de orientações e esclarecimentos suficientes sobre essa nova exigência que se coloca para as escolas;
2. outras experiências de trabalho e alguns estereótipos sobre as pessoas com deficiência;
3. cursos realizados e outros projetos da escola pública;
4. experiências de atuação na educação especial;
5. as referências da formação inicial.

Nos episódios seguintes, procuramos destacar, de modo mais abrangente, os indícios dos contextos sociais que povoam os enunciados das professoras ajudando-as a compor um certo jeito de conceber e de falar sobre a inclusão escolar; são diferentes contextos, além do contexto de sala de aula ou do contexto escolar que lhes ajudam a significar o conceito trabalhado.

1- Ausência de orientações e esclarecimentos suficientes sobre essa nova exigência que se coloca para as escolas

As professoras que participaram da pesquisa e que receberam alunos surdos em suas classes tiveram, em sua escola, uma palestra sobre “deficiência auditiva”, trazendo o posicionamento de apenas uma perspectiva teórica (como se fosse a única) sem possibilitar o acesso a outras formas de pensar sobre a questão.

Paula: ... pelo que eu entendi agora que eu [...] fui fazer um outro curso lá no CAP... Tem linhas, né? Mesmo do DA tem linhas que eles seguem.

Mara: É, cada um trabalha numa...

Paula: Tem gente que aceita leitura labial, tem outros que não, então, pelo jeito o dela era uma linha que não podia fazer gesto de jeito nenhum pro menino, ela já deixou bem claro isso,... então, que talvez a linha dela seja essa, mas aqui na escola como é uma adaptação ela tinha que ter mostrado as outras linhas pra nós.

Ainda sobre a falta de esclarecimentos, as situações geradas nas relações entre professor e aluno são de constrangimento, pois

Paula:... eu não sabia o que fazer com aquele menino, ele olhou pra minha cara e eu querendo falar pra ele...

Elaine: Só que ele não estava acostumado, a mãe não conversava... com ele, nunca, porque já que ele não falava, então a mãe não conversava,... ele não sabia fazer leitura labial, ele não sabia se expressar de forma alguma.

A forma de comunicação fica interdita pela não familiaridade com a deficiência e pela ausência de uma língua compartilhada. Neste caso, busca-se qualquer

recurso que possa contribuir para uma situação de maior entendimento entre os sujeitos. A leitura labial é vista como único recurso, viável em algumas situações mas não em outras.

Lúcia: *Nossa! No começo gente, olha... outro dia no ditadinho eu comecei o ditado,...eu falava assim 'M., faz o gesto' porque labial ele não consegue; aí ela fazia o gestinho deles lá, aí ela soletrava.*³⁸

Pesq: *ela é surda também?*

Lúcia: *Ela também, tem aparelhinho tudo, mas ela já sabe, ela faz tudo sozinha.*

Paula: *Mas ela não é severa?*

? Não.

Mara: *Mas a M. tem perda bem leve. Ela tem fala.*

Lúcia: *Ela que me ajuda... porque aí ela começou, então ela fazia, e ele ia... ele perdeu algumas palavrinhas, tudo, mas ele conseguiu ... dentro daquilo que eu nunca esperava... nossa, pra mim foi uma glória aquele dia... no que ele conseguiu, mas assim no gesto, agora labial não, não consegue.*

É como se a leitura orofacial se constituísse numa habilidade de todo surdo, sem que para isso fosse necessário a aprendizagem da língua; como se bastasse ser surdo para que a compreensão estivesse garantida pela leitura dos lábios.

De qualquer modo, vale ressaltar que a professora utiliza os recursos disponíveis (que neste caso, é uma outra aluna surda) para dar conta de seu trabalho. Portanto, é compreensível que a inclusão seja entendida por esses educadores como algo a ser evitado.

Afinal, como afirma Denari (2006) “a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial” (p.59).

³⁸ A professora refere-se à situação em que ao fazer um ditado para os alunos, pedia a uma aluna surda com maior domínio da linguagem falada que fizesse o gesto para um outro aluno, também surdo, a fim de que ele pudesse acompanhar o ditado.

Sobre essa formação, há muito ainda a se aprimorar no que se refere a ações, condutas, entendimentos, projetos políticos e pedagógicos. Há muitas intenções e muitos sentidos em jogo.

Sobre os sujeitos da inclusão – aqueles com deficiência ou não – nas dinâmicas vividas na escola, ora especial, ora regular, ora regular e especial, ora especial... Aqui já não são os sentidos, mas, vidas em jogo.

2- Outras experiências de trabalho das professoras e alguns estereótipos também compõem a visão sobre as pessoas com deficiência e, conseqüentemente, sobre a inclusão

Paula:... na escola particular lá no L. (nome da escola) eu já trabalhei com Down, já dei aula pra Down, que lá ... já tinha alguns casos assim, a S. que é Down, mas que é um espetáculo, que a menina é... super estimulada pela família... [...] Então, nunca foi dificuldade, que eu já dei natação pra ela, ela já sabia tudo, ela aprendia mais rápido que os outros porque ela era super estimulada, sabe fazer tudo...

Dalva: Eu fiz estágio também dois anos na APAE, na classe de D.A. (deficientes auditivos); eu amei e em escola particular que eu tinha dois alunos Down também, e... pra mim foi um desafio, né, porque tinha os alunos e tinha que ter uma atenção especial pra com eles... mas pra mim foi muito bom, eu gostei. O Down assusta um pouco...

Paula: É o mais fácil, né?

Dalva: Assusta... mas...

Paula: O Down é uma graça, né?

Muitos dos estereótipos em relação ao Down são evidenciados nas falas de Paula e Dalva. Entretanto, para uma delas o Down ou a sua diferença era “assustadora”, enquanto para a outra era uma “graça” (afinal, a menina “sabia fazer tudo”; o professor nem precisava ensinar!). Além disso, não era o aluno específico com quem a professora havia trabalhado que era referido como assustador, nem era a aluna S. propriamente que era uma

graça, mas o Down como um grupo homogêneo. Amaral (2003) chama essa generalização de pseudogrupo, pois engloba indevidamente todas as pessoas com Síndrome de Down – como a personificação da doçura (“é uma graça” ou “o mais fácil”) ou então como a personificação do medo (“é assustador”).

Vale lembrar que a experiência da professora Paula com a aluna S. foi em Educação Física, enquanto que para a professora Dalva, o trabalho com esses alunos ocorreu em sala de aula regular, portanto, o trabalho envolvia outros conteúdos de ensino, outras dinâmicas, outros locais, etc.

Desse modo, as experiências particulares vividas por cada professora permitem o estabelecimento de parâmetros a partir dos quais passam a olhar para as pessoas com deficiência.

3- Cursos realizados e outros projetos da escola pública permitem também significar a inclusão

As professoras referiram-se muito ao curso: “Letra e Vida” que é um curso patrocinado pelo Estado, com duração de um ano e meio e trata de alfabetização, leitura e escrita para as séries iniciais. Faz parte de um projeto da Unesp de Araraquara que foi implantado na rede de ensino. Segundo alguns depoimentos de professoras que faziam o curso ele se configurava como uma experiência extremamente significativa porque oferecia as receitas que tanto são desejadas na prática educativa.

Elaine: *Porque o que eles falavam que a gente não tem uma fórmula, a gente tá vendo que tem fórmula pra ensinar, tanto que a gente tá aprendendo o início que a gente não teve no Magistério.*

Paula: *é, como se processa a leitura...*

Paula e Elaine: a leitura e a escrita...

Paula: o processamento na cabeça da criança, como se dá... nossa, muito interessante!

Elaine: Muito bom! Muito bom mesmo.

É interessante notar que ao conteúdo referido por Paula como o processamento da leitura e da escrita, Elaine se refere como uma “fórmula para ensinar”.

A partir dessa referência, as “fórmulas” para a inclusão também passam a ser desejadas, do mesmo modo que surgem agora no campo da alfabetização. E que descoberta! Quando lutamos para defender a diversidade e a não homogeneidade dos sujeitos e dos processos educativos, descobrem-se as fórmulas, as quais sempre nos foram negadas.

Se há maneiras “corretas” ou uma prescrição sobre como alfabetizar, elas também devem existir, na opinião das professoras, em relação a como devemos proceder com a inclusão. A concepção de que existe uma “receita” para certas funções da escola (como alfabetizar, por exemplo) faz as professoras também entenderem a inclusão como um programa a ser ensinado. E isto é, minimamente, preocupante; preocupação também relatada por Padilha (2004) em seus encontros com professores, nos quais a pergunta é sempre freqüente: *“O que a senhora acha da inclusão? A senhora tem algum programa de inclusão que deu certo para passar para a gente?”* (p.110, grifo nosso).

Do mesmo modo que o curso “Letra e Vida” serve como referência ao entendimento sobre a inclusão, projetos que já fizeram parte da história das professoras e que foram impostos entram para compor um cenário e uma visão nada favoráveis às novas propostas de inclusão porque vistas também como imposição, independente de sua pertinência ou não.

Paula: E como sempre acontece, né, é jogado pra nós, porque no Estado... eles acham, têm uma idéia linda no papel. Funciona maravilhosamente no papel e aí vem lá, lá da Secretaria, vem pra Diretoria,... e a coisa vai aumentando até chegar aqui na gente... Mas aí já chegou o dobro... e às vezes a idéia do papel sai de um jeito e chega aqui de outro e ainda é jogada...

Elaine: a idéia era simples...

Paula: e ainda tem que fazer assim, óh: 'vão embora gente. O que a gente vai fazer agora?'

Elaine: Tem que se virar...

Paula: Como aconteceu com construtivismo, projeto Ipê, Emília Ferreiro, bla...bla...bla... tudo isso aí, tudo jogado e a gente tem que correr atrás.

Elaine: E aí cada um interpreta do seu jeito.

Paula: Ninguém vem ensinar... ninguém vem ensinar...

Elaine: É uma coisa simples de interpretar, só que ninguém ensina o tipo simples... aí... cada cabeça é uma sentença; se eu explicar pra você e falar: 'agora você se vira', então você vai se virar pelos meios que você tem, ela vai se virar, então cada um vai ter no final um monte de interpretações de uma coisa que era simples.

Não deixa de haver nessas falas muita lucidez em relação a muito do que ocorre na forma como propostas de ensino “despencam” sobre escolas e profissionais da educação. Em contrapartida, não podemos esperar os “passos” de como executar cada uma delas.

Por outro lado, haverá um jeito de ensinar o tipo simples da inclusão? Simples em que sentido? Simples por que e como? Será que esse ‘simples’ refere-se a facilidades na implementação da proposta ou a um jeito único de fazer e que poderia ser ensinado?

Em valendo a primeira hipótese podemos pensar no que afirma Góes (2004, p.75) a respeito: “... a inclusão é reduzida a uma circunstância que se cria facilmente; não um processo longo, dependente de tarefas muito complexas da intervenção educativa”. E dependente não somente de ações gerenciadas pela escola, mas, também no âmbito econômico, político, social, pois não podemos desvincular a escola dessa trama de relações na qual ela se insere, marcando e sendo marcada numa relação de determinações recíprocas.

Em valendo a segunda hipótese, as realidades diversas povoadas por sujeitos diversos inviabilizam a unicidade de entendimento da proposta inclusiva, considerando

inúmeros fatores já elencados em momentos anteriores. Portanto, não pode haver um jeito simples e nem único de efetivá-la.

E aqui, o fato de “cabeças diferentes produzirem diferentes sentenças” ao invés de ser visto como potencializador de experiências variadas e contextualizadas, portanto, diversas, passa a ser visto como obstáculo ao entendimento único da proposta, sobre a qual, na opinião da professora, não se deveria produzir inúmeras ou tantas interpretações (seria isto possível?).

4- A visão de quem já atuou na educação especial compondo a compreensão sobre inclusão

É sabido que ao longo da história da Educação Especial, muitas foram as imagens e ações construídas a respeito da pessoa com deficiência e sobre os próprios profissionais da área, neste caso, os únicos considerados competentes para trabalhar com essa população.

Elaine: *E aí você pensa: ‘ele (o aluno) estava lá na instituição especializada, ela tem uma especialização, como a Mara, eu não tenho metade da especialização dela.’*

Paula: *exato, e tem que trabalhar com ele.*

Elaine: *como é que eu vou fazer isso com ele? E aí você começa entrar em paranóia, por que? por que? Eles jogam... entendeu? Eles jogam como se fosse um problema e agora vocês vão se virar.*

Além do fato de os professores que atuam na educação especial serem vistos como os especialistas e responsáveis pela “causa” do deficiente, há relações de poder que se estabelecem entre as pessoas com deficiência e os profissionais que trabalham com elas, a quem Goffman (1988) chama de “informados”.

Para Glat (1998) há uma relação bastante complexa e de intenso poder entre ambos, pois, ainda que o trabalho com o deficiente possa refletir a própria grandeza e crescimento do profissional na medida em que este detém alguns poderes sobre a pessoa com deficiência (diagnostica, define procedimentos terapêuticos, colocando-se, muitas vezes, como porta-voz do deficiente, falando e decidindo por ele e sendo uma espécie de mediador entre ele e o mundo) também reflete os limites do profissional em situações que ele não pode resolver ou modificar, dadas as limitações colocadas pela deficiência que, muitas vezes, são orgânicas.

Não se pode negar, ainda, um lado negativo nessa relação que é o fato de o profissional também experimentar as representações estereotipadas a respeito de sua clientela, o que lhe suscita diversos e ambíguos sentimentos.

E mesmo os especialistas ou técnicos da educação especial não tendo papel secundário no processo de desenvolvimento daqueles que atendem, é necessário rever seus modos de atuação e seu próprio papel no âmbito educacional, pois essa atuação tem, na maioria das vezes, perpetuado concepções que não condizem com as orientações internacionais em relação ao processo inclusivo, já que tais concepções têm feito mais pela manutenção das pessoas deficientes no âmbito institucional do que por sua inserção nos espaços sociais, o que ocorre por inúmeros fatores.

Desse modo, o papel histórico desses profissionais define os modos como eles próprios e os outros pensam e lidam com a inclusão.

Mara: Então, assim... na época que eu trabalhava em instituição, em entidade eu era muito contra a inclusão... demais, tanto é que eu ia pra Congresso eu falava não é possível, não existe. Por que? Porque eu acreditava que aquele trabalho feito em instituição, que é a nível terapêutico, muito mais terapêutico do que educacional, depois, é claro que as crianças têm condições, elas são alfabetizadas, tem esse trabalho educacional. Eu não via isso, as crianças nossas, de uma instituição, numa escola comum, então eu era muito contra.

Paula: *Ai, coitadinho, você pensava...*

Mara: *Não, imagina! Coitado! Essa palavra não existe pra gente, não existe coitado. Você trabalhar com APAE não existe coitado.*

Paula: *Não? E o que você pensava? Ele não vai conseguir?*

Mara: *Não, porque ele é nosso, aluno nosso e lá ninguém vai conseguir trabalhar com ele... Ele é aqui, ele é aqui...*

Paula: *ele vai pra selva,... aqui ele está protegido,... (risos)*

Pesq: *É uma onipotência, né... de alguns profissionais.*

Mara: *É, imagina, como é que faz poder ir embora os nossos alunos pra uma outra escola, era... nossa, irreal isso... E depois de conhecer o trabalho e... fiquei três anos no Estado, voltei de novo pra escola de autistas, aí estou voltando de novo pro Estado, é muito grande o ganho deles; eu vejo uma L. aqui, ela ganhou muito, entendeu? [...] essa parte nas entidades eles ensinam muito também, né, essas atividades de vida prática, fazer, saber tomar banho, cuidar de uma casa, esse trabalho é fantástico lá, mas esse convívio com professores, com alunos...*

Paula: *porque ele não vai estar com todo mundo lá...*

Mara: *Isso é muito bom.*

Elaine: *Uma hora ele sai de lá e vem pro convívio geral.*

Paula: *Que tem gente do lado, batendo, falando.*

Elaine: *E aí, é cruel, né?*

Mara: *Eles ganham muito. Eles podem até não acompanhar, que nem o J.R.³⁹, né, ele não acompanha a classe dele. Ele escreve, ele lê, entendeu? Então alguma coisa ele conquistou. É difícil pra gente, tudo.*

Paula: *Do menos, do menos, ele abre a boca e sai uma coisa certinha, gente...(risos)*

Paula: *Você faz uma pergunta, você acha que ninguém vai responder...*

?E ele responde.

Paula: *pois... o J.R. responde, aí você bate palma pra ele...*

Note-se que as idéias que circulam dentro da instituição não possibilitam a percepção dos ganhos que o aluno pode ter por estar inserido no ensino regular, produzindo

³⁹ JR é um aluno que foi matriculado numa 2ª série da escola regular a pedido da mãe e estava, no momento da pesquisa (2º semestre de 2004) na 3ª série. Veio da APAE, mas quando foi matriculado ninguém sabia dos “problemas” dele. Segundo a professora da sala de recursos, o aluno não acompanha os conteúdos da 3ª série, pois tem grande dificuldade, apesar disso ele sabe ler e escrever; é considerado imaturo, um bebezão (sic).

uma visão negativa sobre a inclusão (“eu era muito contra a inclusão”). Porém, para a professora que sai da modalidade especial e passa a atuar no sistema público regular de ensino a perspectiva para considerar o avanço que ocorre com a aluna L. é outra; ela passa a ter um outro mirante a partir do qual olhar, valorizando, então, as aprendizagens conseguidas ainda que persista um certo olhar para a socialização (“*mas esse convívio com professores, com alunos,...*”).

De novo aparece como meta principal a socialização, o contato e o convívio com outras pessoas que não as da instituição e, ainda que não haja aprendizagem por parte do aluno (no sentido de apropriação de conhecimentos e conteúdos de ensino), a experiência vale pelo que proporciona de sociabilidade.

Ainda assim a mudança de um lugar social (institucional) para outro produz novas elaborações no modo de significar as experiências com esses alunos (antes monopólio das escolas especiais) no ensino regular. Por sua vez, a fala da professora Mara suscita por parte da professora Paula um comentário positivo a respeito da experiência com esse aluno.

Mas é interessante notar que mesmo quando as professoras percebem um certo saber do aluno, mesmo quando ele elabora respostas, tem insights e responde questões quando ninguém o faz (sendo inclusive aplaudido), ainda assim, essa aprendizagem não é validada. Há uma certa dificuldade em se valorizar e legitimar essas aprendizagens ou essas participações do aluno; provavelmente porque elas não se enquadram nas expectativas do professor; não faz parte dos estereótipos criados para esses alunos.

Talvez a formação profissional delas seja um dos elementos que contribua para o rebaixamento de suas expectativas ou do que deve ser considerado desempenho valorizado. E aí uma outra marca para se pensar a inclusão.

5- As referências da formação inicial

Paula: pois... o J.R. responde, aí você bate palma pra ele...

Elaine: Pois é... num é? Você acaba aprendendo a valorizar o mínimo, porque o que é que você fala? Ai, o meu aluno está fazendo tudo certinho,... está ótimo porque aí você se sente a melhor professora. Quando aparece um desse, você acaba... vendo os seus defeitos, por exemplo. [...] E você vai falar: ‘ah, mas ele não vai conseguir fazer, então eu não vou ser uma boa professora?’ Então você acaba, assim,... se questionando...

Paula: policiando também.

Elaine: É, e falando: ‘mas eu não vou demonstrar com esse aluno que eu sou uma boa professora’ e aí aprende a valorizar aquilo do mínimo, quer dizer, ela conseguiu... a L. conseguiu isso? Então é ótimo... já é um ganho, então, já tenho que ficar contente, não me frustrar porque eu não vou conseguir o máximo com ela porque o máximo dela é isso. Não é? aprender o pouquinho de cada um, mas o duro é a gente agora colocar isso na cabeça porque anos e anos desde o Magistério você vai aprendendo que a boa professora é aquela que consegue respostas altas.

Paula: Mas a gente vem de um sistema educacional...

Elaine: Então, por isso que eu estou falando, de uma hora pra outra você...

Paula: ... nós aprendemos assim, [...] a minha classe, na nossa época nós éramos do 1ª porque nós fizemos vestibulinho e os 40 melhores foram pro 1º A. (risos) Entendeu?

Elaine: Tudo era seletivo.

Paula: Até a matéria era diferente. Até a gente tirava sarro dos 1ºB e 1ºC porque eles eram tudo ‘chulo’, a gente chamava de burro, e não é. A gente estava preparado, chegou na hora da prova por sorte ou azar, e se teve gente que fez qualquer coisa lá, chutou lá e caiu no 1ª?

Pesq: É, tem história isso, né?

Elas fazem referência às imagens que construíram sobre ser “boa professora” (“a boa professora é aquela que consegue respostas altas”); construção ocorrida não apenas na formação inicial mas também durante os anos de formação escolar em que desempenhos diferenciados eram destacados e categorizados em diferentes turmas: 1ªA, 1ºB e 1ºC – os melhores e os piores.

Assim, vemos que ocorre um rebaixamento do que se considera aceitável para a aprendizagem a fim de que o professor lide melhor com as frustrações advindas de um “não aprender” do aluno.

Devemos considerar que apesar de ser importante a valorização dos avanços conquistados pelos alunos que até então não podiam usufruir os espaços à que hoje têm acesso, é fundamental não perder de vista a inconveniência de se estabelecer padrões de desempenho diferenciados para aqueles considerados alvos da proposta inclusiva dos estabelecidos para os que já compõem o quadro de alunos do ensino regular. Os conhecimentos ou conteúdos a que deverão ter acesso devem ser os mesmos para todos eles. O que pode e deve variar são, sim, os recursos e apoios utilizados para se efetivar essas aprendizagens.

Tentando estabelecer uma certa articulação entre todos esses elementos gostaríamos de retornar à questão da significação do conceito de inclusão escolar e porque, para falar dela, fizemos este trajeto.

Iniciamos falando sobre as “primeiras” aproximações que as professoras relatavam ter tido com este tema e sua vinculação aos alunos com alguma deficiência e como, por meio das interlocuções e das mediações ocorridas, foram se processando mudanças na forma como elas iam falando de suas experiências sobre a inclusão abarcando, num momento posterior, outros alunos - com dificuldades de aprendizagem, afetivamente carentes,... – ainda que estes também fossem vistos, por elas, como sujeitos com deficiência.

Ao começar a pensar e falar sobre o assunto, vão articulando suas posições durante o processo de interação estabelecido entre a pesquisadora e elas, e a inclusão vai tornando-se um “negócio” nem tão desconhecido assim...

“Antes era classe especial, aí acabou o negócio de classe especial... e veio esse negócio de inclusão”.

“Tivemos mesmo a inclusão com o L.F.(deficiente auditivo profundo)”.

“A gente já tem um contato de crianças com dificuldade”.

“Essa inclusão já existe... a gente não tem ciência”.

“Todas as salas têm algum problema... uma inclusão que você tem que fazer”.

“Vai incluir alguém que tem alguma deficiência, na escola”.

“Ele vai ter que aprender como os outros... você vai virar uma mágica e vai ter que ensinar tudo pra ele”.

“Ele tem que saber sobreviver sozinho, que é o interesse da escola”.

Na seqüência, o conceito de inclusão vai surgindo e sendo composto a partir de várias perspectivas: o que é, quem são seus sujeitos, qual sua finalidade (ou, a que veio), suas intenções, sua abrangência, etc. Nessas enunciações fomos percebendo concepções não somente sobre inclusão, mas também sobre a deficiência, sobre a aprendizagem, sobre o diferente, sobre o papel da escola, como destacado a seguir:

- Sobre a inclusão, seus sujeitos e suas metas: A inclusão se anuncia como a retirada de alunos com deficiência da instituição especial e sua colocação na escola regular; ela diz respeito às pessoas com deficiência e tem como meta a socialização ou uma convivência melhor entre alunos com e sem deficiência.

- Sobre a deficiência: o deficiente mental é mais fácil de ser trabalhado, pois tantos anos de magistério habilitou para isso. Já as possibilidades de trabalho com os outros alunos é questão de “magia”. Há deficiências leves (as dificuldades de aprendizagem) e mais drásticas

(deficiência visual, paralisia cerebral). Deficiência e dificuldades na aprendizagem são colocadas como sinônimos.

- Sobre a aprendizagem: quando ela não ocorre a responsabilidade é da criança, ou então, da estrutura familiar, da pobreza, da desnutrição, etc.

- Sobre o diferente: o normal é chegar a uma certa idade dominando certas habilidades, como ler, escrever, interpretar. O diferente desestrutura, mas deve ser tolerado.

- Sobre o papel da escola: A função da escola para estes casos deve ser a independência ou sobrevivência do aluno (*“porque o interesse da escola vai ser nisso, porque tem criança que não sabe abotoar, não sabe tomar banho, não tem nem hábitos de higiene...”*).

Em nosso modo de conceber a linguagem, o sujeito não é a origem do seu dizer. Nós sempre estamos dizendo um enunciado marcado pelas vozes de outros – palavras alheias - até que nos apropriemos do dizer do outro, tornando-o o nosso próprio dizer. Os conceitos de dialogia e ideologização da linguagem trabalhados por Bakhtin destacam a idéia de que o signo é ideológico e, portanto, as palavras estão impregnadas de crenças, valores, preconceitos, explicitando concepções.

Falar sobre o sentido de inclusão que se constitui na e pela linguagem é, portanto, falar sobre concepções existentes e estas têm historicidade.

Desse modo, a professora ao se referir à sua posição contrária à inclusão quando trabalhava em escolas especiais, explicita uma voz que não é exclusivamente sua no sentido de que não tem origem nela, professora Mara, mas na forma como ela, enquanto professora, elabora essas questões de um lugar específico que é o da instituição especializada. Desse modo, sua voz é a de muitos outros profissionais que falam desse lugar (o que não significa que falem as mesmas coisas).

Da mesma maneira, cada professora, ao se posicionar, compõe suas falas a partir de uma perspectiva que é “sua” (mas que também pode ser a de muitos outros), pois a enunciação é de natureza social, como afirma Bakhtin (2004). É, conseqüentemente, ideológica e não existe fora de um contexto.

Possenti (2004) ao discutir sobre a presença do “eu” e do “outro” no discurso⁴⁰ critica algumas produções sobre atividade discursiva que acabam por anular o “eu” como se ele não existisse no discurso, ou ainda que não o anulem, o colocam como submetido a forças que o dominam (como por exemplo, o inconsciente). Assim, preocupa-o os posicionamentos que colocam o outro como autor exclusivo de um discurso. Entretanto, também preocupante para ele são posições que, defendendo a presença do “eu” no discurso, acabam por fazer equivaler essa presença à negação do próprio inconsciente, do histórico ou mesmo do social.

Desse modo, o autor procura ressaltar que em diferentes tipos de enunciações ou textos é possível observar a presença de um outro na voz do locutor ou enunciador assim como o trabalho do “eu” na enunciação produzida, ainda que tal trabalho não signifique ingenuamente uma autoria inédita ou original dos discursos produzidos. Cita como exemplo os enunciados que ocupam lugares comuns, ditados populares, provérbios, produção de textos ou cenas humorísticas.

Assim, para Possenti (2004)

Todos os componentes de um discurso são históricos,[...] seu exterior é densamente povoado por outros discursos e, portanto, sua emergência num determinado texto, numa determinada instância, nunca é original, mas já antecedida de muitas ocorrências (p.65).

⁴⁰ Possenti (1993) diz que o discurso deve ser entendido como “colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade, atividade que sempre se dá numa instância concreta e entre um locutor e um alocutário. Não se trata, pois, apenas, de estabelecer relações entre formas, mas de descobrir por quais procedimentos (entre os quais as regras gramaticais, mas não só) se dá a atividade discursiva” (p. 49). Segundo o autor, ao produzir um discurso, o sujeito age com a língua não apenas sobre um interlocutor mas também sobre a própria língua, colaborando para que ela continue sendo construída, já que a língua não é algo de que os sujeitos de apropriam mas algo que se produz pelo trabalho desses sujeitos.

A própria visão de homem na perspectiva vygotskyana o considera um ser que ao mesmo tempo em que é “produzido” a partir de um contexto sócio-histórico, produz a si mesmo, pois, ao apropriar-se de sua cultura o faz de modo singular e diferenciado, tornando-se único e irrepetível. É a subjetividade como síntese individual e social.

Ao fazer essas considerações procuramos ter em conta um pouco desse universo fascinante que é o da linguagem vinculada ao pensamento (que passa a existir por meio da palavra) e como, a partir dela, vão se constituindo sujeitos, visões de mundo, realidades, intrincando palavras, conceitos, práticas sociais, modos de dizer e de pensar.

Vygotsky (1993) define o significado da palavra como a unidade que reflete a união entre pensamento e linguagem, unificando os dois processos e, ainda que possa parecer um fenômeno da linguagem, é também um fenômeno do pensamento, já que esse significado é uma generalização ou um conceito; ele é, portanto, um fenômeno verbal e intelectual (p.289).

Procuramos descartar a idéia de que ao significar um conceito, mobilizamos apenas funções cognitivas, no sentido de algo estritamente interno e individual, reforçando o que afirma Bakhtin (1988) a esse respeito: “Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado” (p.99, grifo do autor).

Permeando isso tudo, o movimento, a mudança, a transformação incessantes, embora nem sempre aparentes. A visualização disso tudo só pode se dar no exame minucioso e atencioso do movimento que vai matizando tais processos. Intencionamos mostrar a seguir alguns recortes desse movimento.

5.2 Outros episódios

Nos episódios seguintes trazemos outras interlocuções, mas com a intenção agora de analisar mais detidamente a trama dialógica e o movimento das enunciações, olhando a participação das professoras de um ângulo que privilegia o movimento da linguagem. Decorre daí a demarcação que fizemos entre os episódios anteriores e estes.

5.2.1 Episódio 1

“Se não esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica” (BAKHTIN, 2003, p. 328).

Mas espera aí... eu não sei, eu acho que eu estou entendendo errado essa visão da inclusão, que a minha idéia de inclusão é que vinha pra realmente ter esse convívio social, não ser marginalizado, não ser estigmatizado aí como estavam falando, agora aprendizagem ele nunca vai conseguir igual os outros... (Cássia – 6º encontro)

Assim como o adulto ao interagir com crianças utiliza determinadas palavras com diferentes graus de generalidade e operações intelectuais que a criança desconhece⁴¹, um determinado conceito não é partilhado da mesma maneira por diferentes sujeitos.

No sexto encontro, a discussão do grupo contemplava a situação de um aluno (L.F.) que por decisão da escola especial (onde ele também recebia atendimento), seria retirado do ensino regular, já que, segundo a equipe especializada, “ele não foi bem trabalhado e a inclusão não deu certo com ele”. Diante deste fato, a professora da sala de

⁴¹ Para Vygotsky (1993) crianças e adultos ao utilizarem uma palavra, atribuem a ela um significado comum, o que lhes possibilita a comunicação e o entendimento mútuo, já que compartilham um mesmo sistema lingüístico. Porém, essa coincidência prática entre as palavras que ambos utilizam não existe em relação à função que a palavra desempenha nas operações intelectuais da criança e do adulto; difere muito o nível de generalidade contido nelas. Há portanto, uma semelhança externa mas não interna (p. 148-150).

recursos, apesar de indignada com a situação, reconhece (mas não atribui essa responsabilidade exclusivamente à escola regular) que no relativo à aprendizagem dos conteúdos escolares havia mesmo uma insuficiência.

Essa fala da professora Mara (“*Ele foi ótimo...[...] mas... o aprendizado mesmo não aconteceu, né?*”) foi responsável imediata por provocar uma indagação, pois para Cássia o aprendizado que, do nosso ponto de vista, implica o trabalho com conhecimentos sistematizados e acesso aos bens culturais, não estava contemplado em seu modo de significar a inclusão. Para ela esse conceito, até então, comportava somente o convívio social.

A fala de Mara se coloca como uma questão, uma forma de desestabilizar um certo sentido, quase uma provocação. Recordamos, porém, que essa idéia (de possibilitar a esses alunos condições de aprendizagem) já havia veiculado em enunciações anteriores, como por exemplo nas falas de Elaine e Paula (2º encontro) – (**Elaine:** *ele vai ter que aprender como os outros. Paula: vai ter que aprender como os outros...*)

Ao ser confrontada com uma forma de entender a inclusão que considera a aprendizagem escolar do aluno como parte do trabalho, Cássia entra no discurso, respondendo à Mara; afinal, toda compreensão é plena de resposta e esta sempre é gerada de uma ou outra forma, cedo ou tarde, no processo enunciativo, fazendo com que o ouvinte se torne falante (BAKHTIN, 2003).

(1) Mara ... *ele é ótimo, ele fica super bem, ele participa, ele brinca, ele integrou com todo mundo, mas... o aprendizado mesmo não aconteceu, né?*

(2) Cássia: *Mas espera aí... eu não sei, eu acho que eu estou entendendo errado essa visão da inclusão, que a minha idéia era de inclusão é que vinha pra realmente ter esse convívio social, não ser marginalizado, não ser estigmatizado aí como estavam falando, agora aprendizagem ele nunca vai conseguir igual os outros...[...] Nunca, uma porque eu não sou especialista nessa área, não tenho pedagogia especial, nunca vou ser, então pra mim, qual o objetivo da inclusão? É essa parte, agora quem vai fazer a parte de aprendizagem, é quem? É*

a APAE. [...] que vai ter um trabalho específico, a gente aqui não tem como fazer isso. É impossível! [...] com 36 alunos dentro da classe. Se for pra isso aí eu já também sou contra, se for essa inclusão.

(3) **Mara:** qual a idéia de inclusão?

(4) **Cássia:** É isso que eu tô falando, se for isso aí da inclusão eu sou contra a inclusão porque eu acho que é impossível o atendimento [...]
[...]

(5) **Pesq:** E qual deveria ser a função da escola pra essas crianças? E a função da escola pra essas crianças com algum tipo de deficiência, seja sensorial ou mental, será que ela é diferente da função que ela exerce pra outras crianças, por exemplo? O que vocês acham disso? (pausa) Será que só socializar está bom? Porque aí ele poderia até ficar, né? Ele está parece que bem inserido...

(6) **Mara:** Nossa! Até mais, participou até mais que outros.

(7) **Cássia:** Eu acho que a parte da aprendizagem, a gente pode até tentar, desenvolver, mas é complicado? É muito complicado.

(8) **Lúcia:** É complicado, eu senti na pele.

(9) **Cássia:** É difícil, quando eu trabalhei com ele no ano passado eu sei que é difícil, até consegui trabalhar com ele, chegava lá, as continhas, com o ábaco, com material... concreto.

(10) **Lúcia:** A matemática é bem mais fácil.

(11) **Cássia:** Dava continhas... ia juntando, ele sabia os numerais, só que ele sabia assim, conta aqui, né, pertinho (mostra colocando os dedos no rosto), mas sabia os numerais. Então, concreto tudo bem, agora uma coisa mais assim, Português, mais complicado... é difícil, né, estar trabalhando assim. E conseguir uma aprendizagem, uma leitura dele...

(13) **Cássia:** Ela não tem uma, ninguém tem aqui esse lado, que é esse atendimento especial, essa pedagogia diferenciada...

Nessas falas de Cássia, explicita-se a marca da assimetria e das relações de poder nas interações estabelecidas. Ela se posiciona, no turno 2⁴², do lugar de professora que não é especialista e por isso, incapaz de trabalhar com determinados alunos. Neste caso apesar de serem todas professoras e trabalharem com o aluno L.F., a APAE ou a professora Mara se revestem de maior autoridade por deterem a formação especializada.

⁴² A partir deste momento estaremos sinalizando os turnos para facilitar a compreensão do leitor.

Desse modo, Cássia fala sobre a inclusão da perspectiva de quem não tem a formação necessária para realizar o trabalho desejado, portanto, em seu modo de falar e compreender a questão, ela se apóia naquilo que se sente em condições de fazer, ou seja, favorecer o convívio social desses alunos. O que vai além disso, para ela, não se constitui objetivo da inclusão, acarretando uma avaliação negativa da mesma (“se for isso aí da inclusão eu sou contra a inclusão”).

Na seqüência do episódio, a fala de Cássia ressoa na fala de outras professoras.

(14) Elaine: Mas o que a gente, o que falta pra gente aqui é uma metodologia especializada.

(15) ?Exatamente.

(16) Elaine: pra trabalhar com ele porque assim como a gente tem uma metodologia diferenciada para o D. e para o L. que são crianças que têm uma dificuldade maior em aprendizagem, a gente aprendeu isso no Magistério, a gente teve uma base de como trabalhar com uma criança com essa dificuldade mas com uma criança surda, cega, muda, a gente não teve esse preparo, então se a gente tivesse essa especialização a gente saberia do método...

Num encontro inicial já se falara sobre a questão dessa formação especial, colocando as professoras em situação de desvantagem em relação às “especialistas”. E ainda, essa necessidade de especialização traz implícita a idéia de existência do “método”, do “como“ fazer.

(17) Elaine: E aí você pensa: ‘ele estava lá na instituição especializada, ela (a professora) tem uma especialização’; como a Mara, eu não tenho metade da especialização dela.

(18) Paula: exato, e tem que trabalhar com ele.

(19) Elaine: como é que eu vou fazer isso com ele? E aí você começa entrar em paranóia...

Ao se caracterizarem como incapazes, elas atribuem a outras essa capacitação – uma relação assimétrica de poder se instaura.

Ao discutirem sobre a intersubjetividade (ou o funcionamento interindividual) e a constituição do sujeito, Smolka, Góes e Pino (1998) ressaltam o fato de que no bojo teórico da compreensão sobre a intersubjetividade existe, por parte de diferentes pesquisadores que estudam o tema, uma referência em relação a sua natureza harmônica. Porém os autores defendem que outros critérios (por exemplo: relações de poder) e não somente idade e competência (que geralmente caracterizam as relações como simétricas ou assimétricas), deveriam compor essa caracterização ao analisarmos a dinâmica interativa.⁴³

Vygotsky (1995) afirma que “passamos a ser nós mesmos através dos outros” (p.149). O outro ao significar os meus gestos, minhas ações, minhas falas ajuda a me (re)compor, num processo contínuo, o que não invalida ou neutraliza minhas possibilidades de ser único.

Ao atribuir ao outro, no caso, à outra professora o papel de habilitada/capacitada para o exercício de determinadas tarefas (“eu não tenho metade da especialização dela”), Elaine se coloca na posição de quem não é capaz (ao qualificar o outro ela se desqualifica). Esses diferentes lugares de onde cada um fala é um elemento que compõe o processo de significação e, conseqüentemente, o discurso sobre a inclusão. As palavras ditas nos diálogos estabelecidos instauram múltiplos sentidos e neles a heterogeneidade, a diferença, o conflito, as posições diferenciadas de cada um e que muitas vezes (des)habilita alguns a falar, atuar, agir.

Portanto, no processo de compreensão de um determinado conceito, o desafio não está em reconhecer apenas a forma usada pela palavra (signo lingüístico) e aquilo que nela se repete, mas está em reconhecer que a palavra afeta o sujeito em determinadas

⁴³ Na referência citada os autores comentam um episódio envolvendo crianças de 4 anos de idade num contexto pré-escolar para evidenciar que as relações de poder implícitas na interação estabelecida entre elas marcam os posicionamentos entre os sujeitos participantes, que por meio de suas (não)ações e (não)dizeres, constituem a si e ao(s) outro(s). Desse modo, levando em conta também essas relações de poder [...] “parece que categorias simétricas e assimétricas deveriam incluir outros critérios para a análise da dinâmica interativa” (SMOLKA, GÓES e PINO, 1998, p.153).

condições (tanto o que fala quanto aquele a quem a palavra se dirige); é portanto, reconhecer o que é novo e não o que é igual. É esse reconhecimento do novo que autoriza cada um a enunciar e significar de modo idiossincrático, permitindo às professoras que suas palavras adquiram um determinado sentido na dependência do contexto em que aparecem.

Nas palavras de Smolka, Góes e Pino (1998, p.157) “se o sujeito é constituído semioticamente – pelo outro ou pela palavra – e se o signo é fundamentalmente polissêmico, a natureza do processo de constituição deve implicar o que é diferente, não só o que é idêntico”.

Apesar de fazerem considerações mais especificamente sobre o processo de constituição do sujeito, a contribuição desses autores sobre a intersubjetividade fornece elementos para nossa abordagem acerca do processo de significação, afinal, ele ocorre na interface do social e do individual e é pela mediação da palavra que essa constituição individual se processa. Como afirma Bakhtin (2004, p.34) “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”.

Desse modo, a significação de um conceito ocorre num contexto marcado por relações variadas, envolvendo sujeitos com diferentes modos de ser, pensar, falar, significar, compreender, interpretar.

Há uma tendência geral em considerar os movimentos do caótico ao claro, da incompreensão ao entendimento compartilhado, do irregular ao regular, como se o alcance do último pólo em cada caso fosse o que, de fato, caracterizasse a natureza do processo. Assim, o seu caráter dialético se torna neutralizado (SMOLKA, GÓES e PINO, 1998, p. 157).

O que apreendemos ao longo das interlocuções é exatamente a irregularidade e a não harmonia, que vai permeando os dizeres de cada pessoa na tentativa de elucidar seu ponto de vista.

Desse modo, o grau de generalidade com que a palavra é utilizada difere entre sujeitos e, portanto, o modo como ela é significada. Porém, determinadas enunciações criam possibilidades de revisão nos modos de entender um conceito, como ocorre com Cássia no turno 2 (*Mas espera aí... eu não sei, eu acho que eu estou entendendo errado essa visão da inclusão...*); é uma reconstrução que ocorre via linguagem. E no processo de significação está contida a possibilidade de constituição da própria subjetividade viabilizada pelo “outro”, considerando-se que esse outro funciona como um espelho, o que permite às professoras se verem por intermédio de outra, como nos turnos 2 e 17 (“*eu não sou especialista nessa área, não tenho pedagogia especial, nunca vou ser*”; “*eu não tenho metade da especialização dela*”).

No trabalho desenvolvido por Reyes (2000), os sujeitos de pesquisa (alunos de 5ª série) ao fazerem a leitura de textos produzidos por eles próprios (durante trabalho anterior da autora, no Mestrado), revelam inúmeras articulações entre as leituras dos textos e suas práticas sociais. Os processos de significação produzidos são marcados por diferentes discursos que circulam no contexto sócio-cultural e pelas “vozes” que neles se fazem ouvir.

A autora do trabalho procura revelar as histórias contidas (e suas marcas sócio-culturais) nas histórias contadas pelos sujeitos. E nesse processo descobre - ou apenas confirma suas hipóteses - que as leituras feitas vão permitindo uma infinidade de significações, que não eram, a princípio, a intenção do texto.

Ainda fica claro, no estudo feito por ela, que no processo interlocutivo no qual os participantes da pesquisa vão compartilhando seus modos de conceber, pensar e falar sobre algo, novas ações psicológicas são desencadeadas e internalizadas por eles, destacando, nesse processo, o papel do outro e das interlocuções que ocorrem via linguagem.

Sendo assim, durante a leitura dos textos, novas histórias foram sendo criadas pelos sujeitos que, ao contá-las, foram vivificando personagens, os quais apesar de não

estarem explicitados nos materiais se fizeram presentes por meio das leituras realizadas, pois estavam contidos nas histórias reais, vividas por cada sujeito da leitura.

Através das diversas leituras dos sujeitos, podemos confirmar que a leitura não é uma atividade passiva, onde o leitor se entrega passivamente à intencionalidade do autor [...] Assim, a leitura, como produção de sentidos permite uma pluralidade indefinida de significações, criando um novo texto, sobre o discurso do outro, numa rede complexa de relações, que não depende apenas do que está escrito (REYES, 2000, p. 170).

Assim, a aprendizagem de um conceito não é uma apropriação instantânea que se faz de algo como se nada mais houvesse atravessando as relações entre o sujeito e a palavra, mas, um processo de construção que ocorre mediado pela linguagem, na medida em que ao se falar sobre o conceito vão se modificando os modos de compreender/dizer sobre ele, pois ele está permeado de crenças, valores, concepções; por isso, apenas falar diferentemente sobre algo (por exemplo, mudar o modo de chamar as pessoas com deficiência ou utilizar denominações consideradas mais politicamente corretas) não muda necessariamente o modo de ver e de se relacionar com essas pessoas.

Possenti (2004) afirma que o problema da significação tem uma dupla face, pois, ao “mesmo tempo, ela depende dos discursos nos quais aparecem os meios de expressão e em grande parte é ela que os faz serem os discursos que são” (p.43).

Isto significa que usar determinadas terminologias, como por exemplo, “deficiente” ou “pessoa com necessidades educacionais especiais”, ao mesmo tempo em que pode não trazer um sentido preconceituoso ou discriminatório, pode sim, ajudar a veicular um preconceito, dependendo das circunstâncias em que é utilizada e dos interlocutores que a utilizam.

Pensar que apenas é necessário mudar as terminologias é acreditar que as palavras contenham nelas próprias uma conotação negativa ou positiva independente de seu uso em determinadas condições sociais e históricas, como se pudesse haver palavras ou

termos "neutros" que não possibilitassem diferentes sentidos. Pensar assim é negar a dinamicidade da linguagem em que a transformação de sentidos sempre ocorre.

Tal concepção faz com que, nos processos de interlocução, algumas pessoas avaliem suas idéias como incorretas quando percebem que elas estão veiculando um sentido diferente dos outros circulantes (*"acho que eu estou entendendo errado essa visão"*).

É necessário ainda que as práticas sociais também sejam transformadas a fim de que as palavras com as quais nos referimos a alguém ou a um determinado grupo não ecoem no vazio. Apesar de considerar a necessidade de diferentes práticas sociais, ressalto a afirmação de Bakhtin (2004) de que as palavras não apenas refletem mas refratam a realidade. Desse modo, determinadas enunciações por parte de um sujeito podem produzir em outro novas elaborações acerca de um objeto de conhecimento, possibilitando novos modos de compreensão.

Analisemos mais um episódio na tentativa de visualizarmos melhor esse processo.

5.2.2 Episódio 2

"O próprio falante [...] não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc" (BAKHTIN, 2003, p.272).

Estamos no quarto encontro do grupo discutindo o texto de Bianchetti (Capítulo 1-*"Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes"*)

(1) Pesq: O que vocês acharam da leitura do texto? Foi tranquilo ler ou...

(2) Elaine: Achei interessante.

(3) *Pesq*: Interessante?

(4) *Elaine*: Eu gosto de história. (riso)

(5) *Pesq*: É, nesse aspecto ele é bem bacana.

(6) *Elaine*: A parte histórica é legal.

(7) *Pesq*: E aí gente, o que vocês acharam interessante, então, no texto?

(8) *Dalva*: Eu achei interessante as denominações que eles deram, né? Todos que tinham as necessidades especiais no caso; no início era o pecado. O pecado de mãe e pai... Depois foram mudando os termos, ninguém via como se tivessem alguma chance de evoluir, evoluir assim, no sentido de ter um acompanhamento realmente desse lado, sempre eram deixados de lado.⁴⁴

(longa pausa)

(9) *Pesq*: Sempre foi assim? Sempre... foi essa...

(10) *Elaine*: Essa idéia do perfeito, eu acho que sempre alguém tem que lançar uma moda do que é perfeito... alguém lança, que antigamente era a moda de ser gordinho, agora o legal, é a moda você ter 1,80m e pesar 40Kg, então tem sempre uma regra de padrão, assim, a vida inteira teve um padrão pra você seguir, o que saía fora do padrão...

(11) *Lúcia*: Cada época, né...

(12) *Elaine*: que até eu achei legal do mito do leito de... Pro...

(13) *Pesq*: Procrusto.

(14) *Elaine*: É, Procrusto...

(15) *Elaine*: É, isso é legal e isso é mais antigo do que eu pensava, né? (risos)... então, e até hoje o que é ser normal, o que é ser perfeito?

(16) *Pesq*: E quem é que... a Elaine disse que alguém definia um padrão, ou estipulava o que era normal, o que não era; mas quem definia isso?

(17) *Elaine*: Então, quem define?

(18) *Pesq*: Então, quem define isso? (risos) Quem é esse alguém???

(19) *Elaine*: ... hoje em dia é o pessoal da moda, eu acho que estilista, é ele que diz o que vai estar na moda, é ele que dita o que é legal, o que é perfeito... o cabelo que vai estar na moda, então você se mata pra parecer com a outra lá porque... antigamente, na Grécia, eu tava lendo aqui, na Grécia... eram... onde eles faziam aquela de cultuar o corpo, então o legal era isso...

⁴⁴ A professora refere-se às diferentes explicações que eram dadas à deficiência em diferentes momentos históricos.

(20) Pesq: Mas por que? Na Grécia gente, formava o que? Qual era o ideal de homem? O homem era formado para que? Para atuar em que frente? Ele tinha que ser o que, quando ele fala desse paradigma... ateniense... espartano...

(21) Mara: Guerreiro.

(22) Pesq: Ele era o guerreiro...E pra ser guerreiro, tinha que ser o que?

(23) Elaine: Tinha que ser fortão, tinha que ser bonitão.

(24) Pesq: Tinha que ser o tipo atlético.

(25) Elaine: atlético, é...

(26) Pesq: forte, saudável, quer dizer, ele tinha que dar conta de atender a essa demanda ou essa necessidade social.. Quem não atendesse a esses critérios, servia para que? [...] para nada; servia mais para ser eliminado, extinto, porque era inútil, era um empecilho, na verdade era um... um peso morto. Ele (o autor) vai falar das sociedades mais primitivas e o que acontecia nas sociedades primitivas, qual era a lei de existência? Qual era a grande necessidade nesse período da história, por exemplo?

(27) Elaine: Era o de sobreviver.

(28) Pesq: Era sobreviver.

(29) Elaine: era a lei do mais forte.

(30) Pesq: [...] não existia preocupação com lucro, com a produção, não era... uma sociedade capitalista, mas as pessoas tinham que buscar a própria sobrevivência [...] se não conseguissem fazer isso, o que acontecia? [...] não atendia a necessidade que imperava ali naquele tipo de organização social, então, muito provavelmente era excluído, era colocado fora, era deixado ali.

(31) Elaine: Porque acho que todo mundo saía pra caçar, aí aquele não dava conta, não era bom pra caçar, 'então você já fica aí, fica porque você vai só atrapalhar'.

A professora Elaine ao ser questionada, nos turnos 16 e 18, sobre quem define o padrão de perfeição estipulado atribui essa definição aos estilistas ou ao “pessoal da moda” (turno 19), muito provavelmente porque a questão corporal (“antigamente era a moda de ser gordinho” – turno 10) remete à questão da moda (corpo, cabelo, roupa, etc) e também porque considera a idéia do que é perfeito como uma “moda” lançada por alguém.

A pesquisadora (no papel de professora), então, chama a atenção para a existência de uma demanda ou necessidade social como definidora de um certo padrão de perfeição. Há uma forma de organização social que estabelece um ideal em termos de homem, sendo que aqueles que não correspondem a esse ideal são, de algum modo, excluídos. Há uma intenção nítida de encaminhar a compreensão das professoras (ou a busca de um certo sentido) para o fato de que há uma construção histórica sobre o “ser normal”.

Esse encaminhamento pretende esclarecer que a inclusão se ancora também num certo paradigma de normalidade, na medida em que pressupõe a colocação, na rede regular de ensino, de alunos que, pela existência de determinados critérios de normalidade, sofreram e ainda sofrem situações de exclusão e que necessitam continuar no sistema de ensino especializado apenas porque sempre foi assim ou sempre estiveram lá.

Desse modo, há todo um percurso pretendido, mas que durante as interlocuções realizadas vão provocando outros percursos com participações não previsíveis.

Apesar de haver todo um aparato durante a aula (por exemplo, o suporte de um texto) que supostamente deveria orientar os processos de elaboração que os sujeitos realizam, marcando suas enunciações sobre um determinado conteúdo ou conceito, a aula é apenas um momento dessa elaboração, mas, mesmo sendo apenas um momento, é importante como produtora de novas enunciações.

Quando retomamos essa discussão no quinto encontro, surgiram novas elaborações a esse respeito; as falas foram reorganizadas e modificadas ao se retomar a mesma questão – a da definição de um padrão de normalidade.

(32) Elaine: Ah, no texto número 2 falava sobre a...

(33) Mara: Não é a história?

(34) Elaine: É, a história de como a sociedade tratava o deficiente, desde a...

(35) Pesq: Desde quando?

(36) *Elaine*: Desde a pré-história até hoje, e o que mudou e quais foram as visões e o tratamento dado a eles.

(37) *Pesq*: Vocês lembram alguma coisa dessas diferentes épocas e qual era essa visão?

(38) *Dalva*: Era a perfeição, né, tinha que chegar próximo à perfeição. Uma coisa que eu achei super engraçado, engraçado não, interessante, do Procrusto, achei bastante interessante, tinha que adequar todo e qualquer jeito àquele padrão, usando esse tipo de... vamos dizer...metro?

(39) *Pesq*: É, era um leito, uma cama.

(40) *Dalva*: Um objeto, né?

(41) *Cássia*: É, era uma coisa certa, tinha que se enquadrar dentro daquele...

(42) ? É, se fosse maior...

(43) *Paula*: Se fosse menor, esticava se fosse maior, cortava.

(44) ? Um padrão, né? Tinha que ter um padrão.

(45) *Pesq*: E a gente viu que... quem é que definia esse padrão? Quem é que define esse padrão? A gente tem ainda um padrão, hoje?

(46) *Paula*: Ah, sim.

(47) ? A sociedade, né?

(48) *Mara*: Da moda, né? Você que deu o exemplo, né? Quem deu o exemplo de moda?

(49) *Elaine*: Eu falei.

(50) *Mara*: A Elaine, né? Que é a mesma coisa hoje, falar que o cabelo vermelho, cabelo azul, tá na moda...

(51) *Elaine*: Sabe o que eu vi agora na folha ontem? Preto é cafona! O pretinho básico. Esqueça o pretinho básico que você tem no guarda-roupa, agora preto é cafona.

[...]

(52) *Pesq*: Mas e aí, que será ... quem está por trás disso?

(53) ? É, quem é? quem indica...?

(54) *Elaine*: Eu acho que é o consumismo.

(55) *Paula*: Não é interesse econômico aí?

(56) *Elaine*: É, interesse econômico.

(57) *Paula*: Não tem o capitalismo, aí? Aqui ele já é causado pela sociedade capitalista, mas antigamente seria os senhores feu... os poderosos economicamente falando, não o capitalismo, que na época não tinha.

(58) *Elaine*: É um tipo de interesse pra ele...

(59) *Paula*: o rei, ou seja, também tem ...

(Comentários)

(60) ? *A burguesia.*

(61) Paula: *É, com a burguesia, depois a própria igreja, né, em certa parte da história, aí, eles queimavam, eles faziam,... o que não era padrão da igreja, a parte de... como chama lá?*

(62) ? *Idade média?*

(63) Paula: *Idade média, depois disso e mesmo antes, os gregos eles eram, a perfeição, o homem perfeito era o belo, o forte,...*

(64) Pesq: *O guerreiro.*

(65) Paula: *O deficiente eles tacavam morro abaixo; não era isso, quando nascia com alguma coisa?*

Ao responder a mesma questão no turno 16 (“*Quem é que define esse padrão?*”), alguém responsabiliza a sociedade por essa autoria (no turno 47), convergindo para a compreensão e o sentido pretendidos (que considera uma autoria social e histórica da realidade).

Entretanto, no movimento enunciativo, que é pleno de responsividade, Mara, na seqüência, responde diferentemente a questão (turno 48) retomando a fala de Elaine (no turno 19 - expressa num encontro anterior). Novamente o sentido aqui é restringido, diminuindo o seu grau de generalidade, pois atribui novamente à moda a autoria na determinação de padrões ideais de comportamento. Note-se que a restrição se configura na medida em que o sentido pretendido é mais amplo. Porém, isso não significa que não possamos pensar o estabelecimento de um certo padrão também em relação aos aspectos trazidos pela professora.

O que possibilita a emergência de um certo sentido ao invés de outro? A referência à moda traz novamente questões referentes à cor de cabelo, tipos de roupa, tendo continuidade na fala de Elaine, no turno 47 (“*Sabe o que eu vi agora na folha ontem? Preto é cafona*”); porém, é retomada pela professora/pesquisadora, no turno 52: “*Mas e aí, ... quem*

está por trás disso?” A questão é reforçada por outra voz que ecoa a mesma pergunta, na ânsia também de vê-la respondida: *“É, quem é? quem indica...?”* (turno 53)

A mesma pessoa que no encontro anterior atribuiu à moda essa responsabilidade, agora já remete, no turno 54, para o consumismo esse papel (*“Eu acho que é o consumismo”*), mas note-se que sua resposta em falas anteriores apesar de ser repetida, ecoando na enunciação de uma outra pessoa e sendo trazida novamente para o debate, não é mantida. A partir disso, há nova ampliação na forma de compreender o conteúdo, buscando agora, no texto trabalhado, elementos para isso.

(55) Paula: “Não é interesse econômico aí?”

(56) Elaine: É, interesse econômico.

(57) Paula: Não tem o capitalismo, aí? Aqui ele já é causado pela sociedade capitalista, mas antigamente seria os senhores feu... os poderosos economicamente falando, né, não o capitalismo, que na época não tinha.

[...]

(61) Paula: É, com a burguesia, depois a própria igreja, né, em certa parte da história, aí, eles queimavam, eles faziam,... o que não era padrão da igreja...

Toda essa discussão sobre a normalidade e sua construção sócio-histórica compunha nossa trajetória na discussão acerca da inclusão. Esta foi uma possibilidade por nós escolhida dentre muitas outras que seriam possíveis.

Quando o professor se propõe a trabalhar com determinados conhecimentos, há, na inserção de certos temas para discussão, uma intenção que é mais ou menos clara para quem programa e dirige as atividades de ensino, mas nem sempre o é para quem participa do processo como aluno. Ao fazer este caminho e em função das questões que os próprios alunos vão trazendo e das respostas que oferecem, a trajetória vai sendo trilhada em parceria, numa relação que envolve sempre o “eu” e o “outro” e onde os sentidos vão sendo negociados; às

vezes, forçados para convergir naquele desejado, daí a insistência da professora/pesquisadora ao colocar novamente a questão: “*Mas e aí... quem está por trás disso?*”, no turno 52.

Assim, apesar de alguém trazer de volta a “moda” como resposta à nossa questão, há um salto (em nosso modo de ver) na qualidade da enunciação, quando algumas pessoas apontam para o modo de produção (no caso, o capitalismo) como determinante de um certo padrão de homem (e, conseqüentemente, de comportamento). E para dar esse salto, essas pessoas precisaram recuperar a voz do texto para compor seus enunciados.

No processo de interlocução, onde há um confronto entre diferentes sujeitos, os sentidos vão sendo redimensionados; “os sentidos se recolocam a cada momento, de forma múltipla e fragmentária” (ORLANDI, 2003, p.144).

Quando a professora/pesquisadora retoma a discussão do encontro anterior, está objetivando um redimensionamento nos sentidos atribuídos ao texto, pois faz demarcações ao trazer o conceito de construção social da normalidade e insistir nesta elaboração.

O discurso [...] está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a, e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do ‘já-dito’, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado (BAKHTIN, 1988, p.89).

Há uma intenção (nossa) em produzir nas professoras uma “certa” visão ou uma certa apropriação do conceito de inclusão escolar e esta intenção fica mais ou menos explicitada quando observamos o(s) sentido(s) das intervenções que fazemos.

Entretanto, reafirmamos que a univocidade de sentido é ilusória, pois as formas de elaboração que as alunas/professoras exercitam e as palavras que utilizam para isso têm uma razão de ser porque são apropriações que fizeram de conhecimentos anteriores e de suas práticas sociais, por esta razão, suas participações assumem modos bastante heterogêneos, o que não nos impede de negociarmos novas formas de participação.

5.2.3 Episódio 3

“eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas [...] e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos)” (BAKHTIN, 2003, p.379).

“Vai ter que pensar na qualidade do ensino para o aluno, independente de ser deficiente ou não, carente... qualquer tipo de... não precisa ser física, cego, surdo, não precisa ser nada, né?” (Paula – 10º encontro)

Durante nosso último encontro, ao discutir o texto de Rosana Glat (“A integração social dos portadores de deficiências – uma reflexão”), fizemos referência à uma propaganda do MEC, sobre inclusão, que na época veiculava na rede Globo. Isso suscitou indagações sobre o preparo (qual?) que vêm ocorrendo nas escolas para atender a esta demanda. As professoras são unânimes em dizer que nenhum preparo tem ocorrido. Entretanto, a partir da mediação feita pela propaganda, Dalva procura esclarecer o que se intenciona afinal, com a inclusão, retomando mais uma vez o (ou um) sentido que lhe é atribuído, o que nos forneceu mais um episódio para análise.

(1) ? É bonita essa propaganda.

(2) Elaine: Eu não vi.

(3) ? Não? Nossa, está passando várias vezes.

(4) Cássia: Direto, nossa!

[...]

(5) Dalva: Professora, funcionário da escola, tudo por dentro (da inclusão), não é?

(6) Paula: Está acontecendo isso, gente?

(7) ? Óh!

(8) ? Ah, está!

(Alguns risos)

(9) *Pesq*: E aí a propaganda diz que todo mundo está, que a escola está se preparando pra receber as pessoas com necessidades educacionais especiais, inclusive usando essa terminologia.

[...]

(10) *Dalva*: Mas tem que deixar de freqüentar a APAE, então? É isso? Eu não estou entendendo o que eles querem.

(11) *Paula*: Eu acho que eles querem os dois.

(12) ? O que é que você perguntou?

(13) *Dalva*: Então, deixar de freqüentar, por exemplo, a escola especial, a APAE, no caso?

(Alguns comentários que não foi possível compreender- Alguém se referiu ao fato de os profissionais da APAE ficarem desempregados).

(14) *Cássia*: Mas é isso que fala lá na LDB.

(15) *Mara*: Acho que não são todos...

(16) *Cássia*: Escolas regular de ensino, então não está falando em APAE, é escola regular de ensino; regular você entende pelo quê?

(17) ? Escola pública, né, escola normal.

(18) *Dalva*: Normal entre aspas, né?

A questão de Dalva explicita sua dúvida quanto ao que efetivamente se pretende com a inclusão, no turno 10 (“eu não estou entendendo o que eles querem”) e desse modo, questiona sua forma de entender o conceito. Em função da propaganda, cujo teor é mostrar várias pessoas com deficiências numa escola regular, Dalva parece significá-lo como sendo a retirada de todas as crianças da instituição especializada. À sua indagação, porém, Cássia responde com uma fala que é constituinte de um discurso que veicula no cenário social, e que defende os direitos das pessoas com deficiência. Ela fala do lugar institucional da LDB/96 (que garante “atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”). A lei, portanto, é responsável por esse discurso que prevê e defende a inclusão.

Portanto, Cássia ao responder, não fala a partir dela mesma, mas, se apropria de uma voz alheia, trabalhando-a, porém, a partir de sua própria compreensão: “Mas é isso

que fala lá na LDB [...] Escolas regular de ensino, então, não está falando em APAE, é escola regular de ensino; regular você entende pelo quê? (turnos 14 e 16)

Muito provavelmente, ela faz referência ao artigo 58º da Lei 9.394/96 no seu Capítulo V, que trata especificamente da Educação Especial. Transcrevemos abaixo, parte do artigo.

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

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

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

É necessário ressaltar que, apesar de haver avanços em relação a textos de legislações anteriores, a atual legislação é carregada de expressões e palavras que possibilitam múltiplas interpretações, como por exemplo, “quando necessário” (no parágrafo 1º) e “preferencialmente”. Entretanto, para Cássia, não há dúvidas de que a inclusão pressupõe que os alunos das instituições especiais deixem de frequentá-las (“*Mas é isso que fala lá na LDB*” – turno 14).

Mesmo tendo sua fala entrecortada pela fala de Mara, no turno 15 (“*Acho que não são todos...*”), ela continua defendendo sua interpretação a respeito.

É interessante que após a pergunta de Cássia, no turno 16 (cujo contexto da enunciação sugere não ser exatamente uma pergunta) – “*regular você entende pelo quê?*” alguém responde (turno 17), confirmando que se trata de “*escola normal*”. Não se questiona, porém, a resposta de Cássia (que, coincidentemente ou não, é quem estudou Direito e se apropriou da lei para responder a questão de Dalva). Dalva apenas faz uma correção ao termo “normal” utilizado, colocando-o entre aspas, e ao falar desse modo retoma uma fala, também presente em outros discursos, que procura questionar o conceito de “normalidade”. (Estaria

essa sua forma de falar, relacionada à nossa discussão sobre a construção da “normalidade” no episódio 2 ou seria anterior à ela ?)

Na seqüência, a professora/pesquisadora recupera sua voz para dar a sua resposta.

(19) Pesq: É, não é uma questão de eliminar, de extinguir todos os serviços especializados...

(20) Paula: Porque, afinal de contas, aqui não vai ter o profissional especializado, e ele vai precisar desse atendimento.

[...]

(21) Pesq: ... eu acho que a gente tem muitas experiências positivas nesse sentido e que estão dando certo e que está sendo um ganho assim, incrível, para as crianças, para os professores, mas a gente não pode generalizar isso também e dizer que qualquer caso cabe aqui e que todo mundo vai estar preparado pra dar conta disso, né? A gente viu o filme na semana passada (“Nenhum a menos”), e discutiu isso, que às vezes, a gente não consegue sequer dar conta daquela criança que está ali no nosso meio e que não tem qualquer tipo de deficiência, mas talvez precise de uma forma de trabalho diferenciada, quer dizer, tem uma necessidade diferenciada pra atender.

(22) Paula: Especial, não deixa de ser especial...

(23) Pesq: Não deixa de ser, e educacional, ela precisa que a escola atenda, então... e o Mazzotta vai dizer isso também; [...] a gente liga muito à questão do deficiente, o fato de o deficiente ter uma necessidade educacional especial e não necessariamente; você pode ter uma pessoa com uma lesão física, por exemplo, uma deficiência física e que está ali muito bem, adaptada à escola, está muito bem colocada na escola, aprende e cognitivamente está muito tranqüila e que não necessariamente ela precisa de um trabalho diferenciado. E você têm pessoas que não têm qualquer deficiência, mas têm uma necessidade, demandam da escola um tipo de ação diferenciada.

(24) Paula: Seria assim, não interessa se é deficiente ou não, é um aluno que vem na escola pra aprender, né?

(25) Pesq: Exatamente, independente das diferenças...

(26) Paula: Vai ter que pensar na qualidade do ensino para o aluno, independente de ser deficiente ou não, carente... qualquer tipo de... não precisa ser física, cego, surdo, não precisa ser nada, né?

(27) *Pesq: É, não necessariamente.*

Paula faz uma colocação extremamente interessante quanto ao que se pretende com a inclusão, que é o fato de oferecer um ensino de qualidade a todo e qualquer aluno, tenha ele uma deficiência ou não. No início dos encontros Paula e outras professoras referiam-se à inclusão como “*tirar as crianças com casos mais drásticos da instituição e trazer para escola para um convívio melhor*”; isso pressupunha que a inclusão contemplasse apenas os casos de deficiência e tivesse como finalidade a socialização.

No decorrer das interlocuções e dos vários encontros muitas vozes participam do diálogo que vai se estabelecendo. As enunciações são produzidas a partir de múltiplos lugares e não apenas em função das falas que ocorrem num determinado instante, o que significa que o efeito de cada dizer em circulação não é cumulativo e nem produzido igualmente por todos (o que permitiu que a voz da legislação fosse trazida e, ainda, no episódio 2, que a “moda” voltasse à trama dialógica).

Por esta razão, apesar do sentido trazido por Paula no turno 26 nos parecer um grande avanço, pois olha para a inclusão de modo bem mais amplo e abrangendo uma clientela que envolve muitos outros que não apenas as pessoas com deficiência, sabemos que isso não esgota o nosso trabalho e que essa elaboração não é a mesma para todo o grupo. Também sabemos que muitos sujeitos silenciaram quanto às suas elaborações, o que não nos permite opinar sobre como e que sentidos produziram.

Góes (1995) ao destacar as considerações de Vygotsky acerca da palavra e do trabalho conceitual nos lembra que “a caracterização do agente pedagógico é a de um “outro” que atua marcadamente orientado para estabilizar sentidos, para focalizar significados convencionais e sistematizados” (p.29). Entretanto, a autora afirma que se assumirmos este papel como prototípico estaremos reduzindo a própria dinâmica da linguagem e,

conseqüentemente, do processo de significação nas relações que envolvem o sujeito que aprende, o objeto de conhecimento e o sujeito que atua como mediador.

As relações de ensino envolvem sempre relações assimétricas e heterogêneas; negociações para os sentidos atribuídos aos objetos culturais que estão em processo de elaboração; desestabilização; ajuda e também disputas e rivalidades. Essas relações instauram-se num cenário singular dadas as condições concretas de inserção de cada sujeito.

A idéia de socialização como meta do processo inclusivo (que na verdade, nem era percebido como processo e não podemos afirmar que com essa enunciação de Paula tenha havido tal percepção) presente desde o início, visando para os alunos uma aprendizagem muito mais voltada à vida diária (*“a criança tem que... aprender, assim, se virar sozinha, porque pai e mãe não é eterno. Não tem que aprender a ler e escrever, se conseguir ler e escrever, ótimo, parabéns, mas ele tem que saber sobreviver sozinho, que é o interesse da escola vai ser nisso”*) ou então, a inclusão dirigida às pessoas com deficiência (*“inclusão é: vão colocar na escola alunos que têm certas deficiências, que antigamente estavam numa instituição separada...”*) passa a ser transformada quando aponta para um ensino de qualidade para todo e qualquer aluno que tenha acesso à escola (*“não interessa se é deficiente ou não, é um aluno que vem pra escola pra aprender, né?”*).

Também essa idéia de inclusão como socialização passa a ser redimensionada ou, pelo menos, passa a ser melhor observada por outra professora, que consegue identificar, em algumas situações em particular, o processo de inserção de alunos no ensino regular apenas como tendo função socializadora e questiona a validade desse trabalho, quando se coloca um caso em discussão.

É o caso de uma jovem de 24 anos com síndrome de Down que terminou a 8ª série, entretanto, não pode ir para o ensino médio porque não cumpriu o programa completo, tendo sido avaliada apenas em português e matemática e ainda assim, com algumas

dificuldades. É ouvinte e dispensada das outras disciplinas. Como a mãe quer que ela continue na escola, ela vai algumas vezes na semana e recebe atendimento especializado para sanar suas dificuldades; esse trabalho é feito por uma professora que oferece aulas de reforço.

Essa situação provoca o questionamento de uma professora.

(28) Mara: E isso, na verdade, é o certo? Na verdade dá uma mascarada, né, no conteúdo; em ... (cita a cidade onde ela mora) também tem casos de alunos que estão em escolas particulares, mas assim, a gente percebe que eles estão lá, mas como uns aqui; estão na 2ª, não tem conteúdo de 2ª; estão na 3ª, mas não tem... eu me pergunto às vezes, se isso é uma inclusão realmente, ou a gente... eu acho assim, alguma coisa está ganhando, tem um lado positivo, né? Como uma down que saiu da 8ª série mas não saiu com todos conteúdos; isso é certo? não é certo?

[...]

(29) ? ... não estaria nesse caso aqui na socialização e não na integração?

A indagação dessas duas professoras está diretamente ligada a muitos momentos de nossas discussões, como em alguns encontros:

Pesq: Uma coisa é a gente achar que só a socialização basta e que ele não precisa estar aqui para também aprender na mesma medida em que as outras, ainda que por processos diferentes, mas para ele ter acesso a um conhecimento que a gente está tentando também tornar acessível para as outras crianças que estão aqui... (6º encontro)

Ou ainda:

Pesq: Agora, será que quando a gente pensa a inclusão, será que é só essa questão mesmo da socialização? Quer dizer, qual a função da escola? Por que essas crianças vêm aqui pra escola, por que essa escola existe? [...] Mas aí será que ela precisaria também estar aqui para socializar, ela não pode se socializar... Mara: Vai jogar futebol, vai... (6º encontro)

Essa é uma questão que provavelmente inquieta aqueles que têm trabalhado com essa realidade e requer que se repense uma série de outras questões, como por exemplo, qual a finalidade da escola? Qual a finalidade da escola para alunos com deficiência? Quais os limites e possibilidades desses alunos? Ensiná-los para que, com que finalidades? Até onde chegar com eles? Quais as possibilidades e os limites dessa aprendizagem? São questões que não responderemos tão facilmente mas que devem ser explicitadas.

Afinal como afirma Padilha (2004)

Uma coisa é o direito de aprender, adquirir conhecimentos científicos, apropriar-se da cultura, ter acesso aos bens materiais e simbólicos por ela produzidos, significar o mundo, alfabetizar-se, ser leitor, conhecer seus deveres e direitos e lutar por eles, participar da vida política, ter voz e voto, poder votar e ser votado. Outra coisa é, de maneira irresponsável, colocar nossos alunos – crianças e jovens que tanto necessitam de uma boa escola – diante de uma expectativa enganosa do que tem sido denominado de ‘inclusão escolar’ (p. 101).

Porém, o que nos interessa neste episódio é a possibilidade que alguém evidenciou de significar o processo de inclusão e compreendê-lo não apenas em sua função socializadora.

Entretanto, apesar de nossos dizeres serem marcados por outros (de colegas e de professores - pensando nas relações de ensino), e ainda, de outros contextos mediadores, essa mediação não tem o efeito de homogeneizar as falas ou as elaborações produzidas pelos alunos. Porém, a fala têm marcas das mediações produzidas. Assim, o dizer de cada um é marcado pelos dizeres alheios e ao se apropriar do dizer do outro, cada sujeito faz uso daquilo que já tem internalizado ou mesmo de suas experiências anteriores.

Quando Smolka (2004, p.45) afirma que “as significações produzidas na *trama* vivenciada nas relações com os outros constituem o *drama* vivenciado, de maneira singular, no nível individual”, nos parece que ela está chamando a atenção para a transformação do que é externo (as relações sociais) em material interno (a subjetividade).

Ao produzir uma determinada enunciação as professoras expressam uma forma de dizer/pensar sobre a inclusão que, mesmo contrariando um certo sentido dominante e uma série de princípios e vozes discutidas e ouvidas naquele contexto de aprendizagem e que, por corolário, não legitimariam certas posições como possuindo um sentido aceitável, incorporam dificuldades vivenciadas, sentimentos, dramas, que envolvem suas vidas e a situação em pauta. É a dialética entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a exterior, entre a trama e o drama, entre o social e o individual...

Nos processos de ensino isso se reveste de grande importância porque ainda predomina uma visão de linguagem que deve possibilitar um certo e determinado sentido, onde os modos de se falar sobre algo já estão previamente determinados. Daí a dificuldade em admitir as vozes que destoam do coro ensaiado e por isso soam dissonantes. Daí a insistência da professora/pesquisadora em certas questões. E nessa simultaneidade de vozes, cada professora/aluno articula de seu lugar único, a sua nota.

5.2.4 Episódio 4

“Há múltiplas determinações que vão produzindo sentidos também múltiplos... A produção é inescapavelmente conjunta, a resultante nem sempre controlada” (SMOLKA, 2004, p.44).

*Agora achei mais uma coisa: política, religião e inclusão não se discute.
(Mara – 10º encontro)*

A nossa intenção ao trabalhar com o tema inclusão escolar não era, em absoluto, que ao final dos encontros alguém concluísse que “política, religião e inclusão não se discute”. Nossa intenção era que as professoras participantes do estudo conseguissem

perceber a amplitude do contexto no qual se insere a inclusão escolar e todas (ou quase todas) as suas facetas – a social, a econômica, a política, a educacional... problematizando a inclusão e percebendo que não podemos simplesmente aceitá-la ou repudiá-la sem fazer alusão ao contexto que a circunscreve. Nossa intenção era que o tema fosse sim, problematizado; visto de outras perspectivas; ampliado, principalmente num contexto como o escolar, em que raramente ele tem sido discutido e quando o é, os recursos são muito poucos.

Pretendíamos possibilitar melhores condições de se compreender e de se falar sobre a inclusão. Porém, ao final dos nossos encontros, alguém pareceu resumir tudo de um modo não previsto, nem intencionado e totalmente fora do controle - não coincidência de sentidos entre o esperado e o produzido.

Vamos contextualizar essa enunciação – ela surge nas discussões do último encontro do grupo, no qual discutimos o livro de Glat (“A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão”), cuja ênfase dada pela professora/pesquisadora recaiu sobre a questão que a autora do livro coloca em relação à integração vista da perspectiva das pessoas com deficiência (quem deseja, afinal, a integração?) – perspectiva pouco ou nunca problematizada por quem discute a inclusão. Na seqüência, as professoras falaram sobre casos de alunos com algum tipo de deficiência que estão em escolas (nos casos citados por elas, em sua maioria, particulares) mas não acompanham, com o grupo, os programas de ensino; fazem provas separadamente e são ouvintes em determinadas disciplinas.

A professora Mara indaga sobre a validade desse tipo de trabalho questionando se ele seria uma inclusão, de fato, apesar dos ganhos positivos que possa acarretar em relação ao convívio social (situação já discutida no episódio 3).

Entretanto, estamos concluindo o nosso trabalho e apesar das inúmeras situações trazidas pelas professoras (ainda que algumas superficialmente) e dos infinitos pontos de interrogação colocados em cada uma – por diagnósticos não concluídos, testes

psicológicos não realizados, dificuldades de aprendizagem e comportamentos não compreendidos – precisamos finalizar o curso.

(1) Mara: O D., hoje, porque eu fui falar um recado pra um aluno, ele começou chorar, aí nós tivemos que tirar ele da sala, levar para o banheiro... porque lembrou do pai...

(2) Paula: O pai morreu?

(3) Mara: Não.

(4) Paula: Ah, é aquele gordinho? Acho que aquele gordinho uma boa “coça” também ia bem, viu?

(5) Pesq: Mas o que tem o pai dele?

(6) Mara: Então, eu fui entregar o bilhete que vai ter reunião da sala de recursos e ele lembrou que o pai está fazendo “bico”, então o pai está longe; a mãe fica em casa direto e o pai está fazendo bico, então ele fica menos com o pai.

[...]

(7) Paula: De repente ele está feliz da vida no meio de todo mundo e solta as lágrimas, é automático.

(8) Lúcia: Você lembra do dia da festa das mães o quanto ele chorou aqui?

(9) Paula: [...] Mas ele tem alguma coisa, sem ser psicológica?

(10) Mara: Ah, eu não sei; ele é um que desde o começo do ano eu falo que ele é um ponto de interrogação; já mandamos lá pra avaliação na APAE... voltou, mas...

(11) Paula: eu acho que é mais criação do que... porque é muito esperto pra fazer as coisas.

(12) Mara: Ele faz, mas quando ele quer, né? Mas ele tem alguma dificuldade.

(13) Pesq: Bom...[...] Se a gente for ver não tem fim, as questões não se encerram, não é?

[...]

(14) Pesq: Porque na verdade a gente fez um panorâmico sobre um monte de coisas que fervilharam e vieram à tona sobre essa questão porque ela não se esgota num ponto ou ela vai sempre abrindo outras possibilidades...

(15) Mara: Agora achei mais uma coisa: política, religião e inclusão... (riso) não se discute.

Como foi possível ou o que possibilitou a alguém, no decorrer das interlocuções produzidas nesse espaço coletivo de construção de conhecimentos, fazer esse tipo de elaboração, significando a inclusão como algo que “não se discute”? E não se discute

por que? O que ocorreu? Quais foram as (não)falas, quais foram as (não)palavras, quais foram as leituras e as omissões, quais foram os sentidos e emoções, quais foram as vozes que possibilitaram essa construção que não estava nos textos, nem nos vídeos, nem em qualquer dos materiais utilizados para as nossas discussões, e muito menos na intenção da pesquisadora? Difícil responder com precisão.

Estaria esta conclusão da professora incorreta ou equivocada? Teria ela compreendido erroneamente as discussões? Teria sido isto o que eu ou o grupo quisemos dizer, ou que, mesmo não querendo, dissemos? Ou teria sido isso ouvido mesmo sem ter sido dito? O que permitiu essa elaboração, colocando o tema inclusão na categoria de não discutível? Outras professoras teriam construído a mesma significação? E por que não? Se participaram do mesmo contexto, do mesmo curso, não teriam ouvido as mesmas coisas? O que elas ouviram? E aquilo que a pesquisadora intencionou dizer teria ficado em que instância? Foi perdido? Em que momento poderia (re)aparecer?

Afinal, estávamos ali exatamente com o propósito de discutir, sim, a inclusão.

Como afirma Bakhtin (2003), no fluxo dinâmico e complexo em que a linguagem se processa, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte” (p. 272).

Para Smolka (2004) os sentidos

vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (p.45).

No processo de significação é praticamente impossível apontar ou distinguir o que ocorre dentro (intra) e fora (inter) do sujeito, ou, o que é singular e o que é coletivo nesse

processo, pois ao significar algo, o que faz parte do contexto externo passa a estar dentro do sujeito e a ser interpretado por ele com base em suas percepções; interpenetram-se elementos subjetivos (do mundo interno) e objetivos (do mundo externo), tornando-se praticamente impossível divisar essas duas instâncias. Queremos realçar que, nesse processo, as marcas do âmbito sócio-cultural permeiam as formas de pensar e de falar sobre o mundo. Não podemos localizar pontualmente a gênese dessa fala, contudo, podemos afirmar que ela foi entretecida no social.

É interessante atentarmos para o que Bakhtin (2003) nos diz sobre a criação de novos enunciados a partir de algo já existente.

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.) (p.326).

Isto significa que ao concluir nossos encontros com esta fala, a professora criou sim, algo inédito, mas não o fez partindo exclusivamente dela. Qual foi então esse algo dado que lhe possibilitou a enunciação verbalizada? O que permitiu que este sentido se sobrepusesse a tantos outros? Já que “não há um centro, que é o sentido literal, e suas margens, que são os efeitos de sentido. Só há margens. Por definição todos os sentidos são possíveis e, em certas condições de produção, há a dominância de um deles”⁴⁵ (ORLANDI, 2003, p.144).

Possenti (1993) também defende que a coincidência na atribuição de sentidos por parte dos interlocutores pode não ocorrer, ainda que eles participem das mesmas esferas

⁴⁵ Sobre essa dominância de um sentido, Orlandi (2003) explica que ela é um efeito discursivo que acaba por institucionalizar, historicamente, um sentido (o “literal”) que passa a ser o mais aceito, o mais válido.

vivenciais, compartilhando experiências comuns; isso ocorre porque os elementos em jogo na compreensão não são essencialmente lingüísticos. Apesar disso, afirma que não podemos extrair qualquer significação de qualquer enunciado, afinal os enunciados estão circunscritos a determinadas condições de produção e ocorrem dentro de um contexto sócio-cultural, e é isso exatamente o que torna possível a comunicação entre as pessoas. Sobre essa não coincidência ele diz

O falante nem é inútil, nem todo-poderoso. Entre ele e o ouvinte está a língua, e, na verdade, o que foi dito, se, por um lado, é a garantia à qual pode apelar o locutor, se acusado de produzir um efeito que não intencionava, pode ser a garantia do interlocutor de que tal efeito decorre do que foi dito. É que é possível um trabalho diferente sobre a mesma coisa. É nisso, aliás, que se distinguem os sujeitos. Especificamente, um constitui um enunciado para produzir um certo efeito, e outro trabalhou sobre um enunciado para extrair dele um certo efeito. A coincidência não é garantida (POSSENTI, 1993, p.58).

Isso nos sugere que não podemos entender os enunciados ou a linguagem como apenas e tão somente, “instrumento” de comunicação. Vista deste modo, ela se configura apenas como veículo de expressão, ou seja, existe apenas para expressar pensamentos ou comunicar idéias e se coaduna com o que já falamos sobre uma visão de linguagem muito previsível e altamente controlável por parte dos interlocutores.

Não é o que se nos apresenta neste episódio enunciativo, no qual a “conclusão” da professora parece não ter qualquer correspondência com o que foi veiculado durante o curso no qual discutimos a inclusão. Isso poderia fazer-nos pensar que não fomos claros em nosso propósito ou em nossos enunciados? Não, da perspectiva de linguagem que estamos assumindo.

Tal perspectiva nos leva a olhar para o modo como os enunciados só adquirem significação num processo coletivo de produção, envolvendo diversas interlocuções, cujas determinações nem sempre são claramente percebidas ou identificadas.

Não basta, portanto, estruturar bem uma fala atendendo a todas as correções e normas gramaticais para que ela seja compreendida, ou como diriam alguns, para que ela seja compreendida “corretamente”⁴⁶; e afinal o que entendemos como compreensão? Segundo Smolka (1995) “compreender palavras implica compreender pensamentos, motivos, desejos... e isto pode implicar ‘meias palavras’, palavras ‘erradas’, ou até palavra nenhuma...” (p.15,16).

Vygotsky (1993), ao citar Tolstoi, afirma que quando os interlocutores pensam a mesma coisa ou seus pensamentos seguem na mesma direção, a necessidade de verbalização é reduzida ao mínimo. Tolstoi chama a atenção para o fato de que entre pessoas com estreito contato psicológico, a compreensão por meio de formas abreviadas de linguagem ou mesmo a comunicação com meias palavras, é mais uma regra do que exceção (p.323).

Assim, na tentativa de apreender a lingua(gem) em movimento temos a sensação de que algo nos escapa porque muitas são as possibilidades de recortes possíveis para análise e em cada recorte, inúmeras outras possibilidades se abrem na tentativa de interpretá-los e compreendê-los. De qualquer forma, estes episódios foram aqueles que num primeiro momento emergiram; poderiam ter sido outros.

Estes foram os escolhidos porque produziram ressonâncias em nós ou nos mobilizaram mais, muito provavelmente, porque vimos neles nossas intenções concretizadas – o processo de (re)significação ocorrendo e permitindo que as professoras revisassem seus modos de pensar sobre o assunto, abrindo novas margens de sentido (“*Mas espera aí... eu não sei, eu acho que eu estou entendendo errado essa visão da inclusão, que a minha idéia de inclusão é que...*”); as mudanças na qualidade das enunciações, que avançam no aspecto da percepção de quem define certos padrões de comportamento ideal – indo da moda ao sistema

⁴⁶ A esse respeito valeria ler o texto de Smolka (1995) no qual ela discute entre outras questões, a função da linguagem e como os processos de interlocução se efetivam independente da utilização de uma gramática normativa.

capitalista – o que só foi possibilitado por intermédio dos textos lidos e pelas mediações realizadas pela professora/pesquisadora, que insistia na circunscrição de certos sentidos.

Um outro motivo dessas escolhas foi que, se nossa intenção, além de analisar o processo de significação por meio do movimento da linguagem, era produzir novas formas de pensar a inclusão que não fosse apenas como sinônimo de socialização, então, vimos também este objetivo realizado (*“Vai ter que pensar na qualidade do ensino para o aluno, independente de ser deficiente ou não, carente...”*). Afinal, enquanto professora do curso oferecido, tínhamos em vista uma forma de conceber a inclusão, permeada por nossas leituras, nosso referencial teórico, nossas práticas sociais, nossas experiências de formação (na vida e na escola).

E ainda, porque estes episódios evidenciaram alguns sentidos inéditos, que, apesar de nos causarem uma certa perplexidade (*“Agora achei mais uma coisa: política, religião e inclusão não se discute.”*), nos permitiram observar neles a singularidade existente na participação de cada sujeito nas interlocuções e do quanto esse resultado escapa ao nosso controle, mesmo que seja um resultado sempre provisório e sujeito a novas elaborações. Porém, mais do que isso, a singularidade e o inesperado de algumas enunciações nos acenaram também para uma possibilidade de significação produzida por nosso não dizer, por muitos sentidos silenciados, por palavras não ditas, por respostas não-dadas.

Mas por que silenciamos? Por que hesitamos em responder? Por que nos omitimos em algumas situações? Talvez nos seja possível responder ou, ao menos, esboçar uma resposta no próximo item.

A mesma tensão e conflitos que envolvem os limites e as possibilidades para os sentidos circulantes, envolveram a vivência de nosso múltiplo papel como professora e como pesquisadora, interferindo sobremaneira na forma de conduzir o curso e, conseqüentemente,

nos resultados da pesquisa. Por esta razão, após analisarmos os episódios, sentimos necessidade de relatar um pouco esse trajeto. Faremos uma breve reflexão a respeito.

5.3 Algumas notas sobre a simultaneidade do ser professora e pesquisadora – o que isto produz(iu)?

O simples fato de atuar como professora já implica lidar (deliberadamente ou não) com situações imprevisíveis, inéditas; implica assumir posições, decidir, fazer escolhas, tornar possível a apropriação de certos modos de pensar, de saber; de conhecer; pressupõe, ainda, possibilitar compreensões e até mesmo avaliá-las.

Quando, por meio de um referencial histórico-cultural e também bakhtiniano pensamos o ser professora, necessário se torna considerar que a significação de um conceito e, conseqüentemente, a elaboração de conhecimentos ocorre num terreno marcado por inter-relações que se estabelecem na presença (física ou não) de muitos “outros”. Necessário ainda é considerar a dinamicidade da linguagem, na qual as palavras ditas e não ditas, na qual os dizeres do professor e de cada aluno, e, no qual, enunciações constituídas naquele e em outros espaços e tempos instituem o trabalho de significação – de conceitos e de cada um ali presente.

Porém, entre o pretendido e o realizado no trabalho de significação, muitos atalhos vão sendo disponibilizados; mapear o melhor caminho não é tarefa simples. Como nos diz Bakhtin (1988) “a linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem.

Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo” (p.100).

No papel de professora estávamos ali contribuindo com o processo formativo de outras professoras (com todas as responsabilidades que isso acarreta). Entretanto, antes do ser professora que nos acercava, estava a intenção de ser pesquisadora e todas as outras responsabilidades que isso implica. Tínhamos uma intenção de pesquisa, sabíamos os processos que pretendíamos olhar e compreender; dispúnhamos de um referencial que nos apoiava teoricamente e que nos convidava à coerência.

Ainda que tenhamos discutido o programa do curso com as professoras, ele permaneceu conforme o apresentamos, esclarecendo que ele foi estruturado em função do que considerávamos significativo para ser discutido com o grupo, antes mesmo de conhecer o grupo. Como não seria difícil supor, não houve por parte delas qualquer sugestão, mesmo tendo havido espaço para tal.

Comprendemos, contudo, que o papel de professor institucionalizou-se como aquele que sabe, que diz o que e como fazer algo. Não se podem negar as relações hierárquicas e assimétricas configuradas naquele contexto; afinal, éramos professora e alunas. Eu estava ali para dar o curso; eu deveria saber os conteúdos e as melhores formas de abordá-los.

Pretendíamos com os materiais selecionados colocar as professoras em contato com uma realidade complexa e contraditória - a da inclusão escolar - sem, contudo, pensar em prescrições ou formas de fazer, pois quando iniciamos o nosso primeiro contato com o grupo, uma das primeiras questões que fizeram foi: “Nós poderemos discutir os nossos casos”? Questão que traduziríamos como: “você nos dirá algo sobre como fazer este trabalho ou como realizar a inclusão dessas crianças?”

Sentimos tê-las desapontado, apesar de termos esclarecido que os casos poderiam sim, ser trazidos, mas que nossa preocupação maior não seria com metodologias ou com formas de desenvolver o trabalho. Ainda assim, as professoras tiveram a possibilidade de falar sobre muitos deles, o que se evidenciou em alguns dos episódios analisados. Acreditamos que isto tenha sido positivo.

O nosso grande cuidado ao longo dos encontros era não induzir o modo de pensar das professoras, tornando o nosso dizer ou o nosso conceito sobre inclusão o melhor, o mais válido ou o mais verdadeiro; isto seria conflituoso com nossas concepções teóricas em que a produção de sentidos vários, é prevista, já que cada sujeito enuncia de um lugar particular. Queríamos ouvi-las, respeitando os seus modos de significação e permitir que eles viessem à tona. Não queríamos impor um sentido.

Por outro lado, não estávamos ali num território neutro. Ao longo de nossas discussões, não apresentamos uma definição nossa do que fosse a inclusão, pelo menos, não uma definição pontual, mas essa definição ou esse conceito foi se explicitando ao longo do nosso trabalho. Era como se em alguns momentos nos esquecêssemos da afirmação de Bakhtin (1988):

Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. Nela são inevitáveis as harmônicas contextuais[...] (p. 100).

De algum modo, os textos que escolhemos, o filme que assistimos (evidenciando um tipo de exclusão não causado essencialmente por questões de deficiência), as indagações que propúnhamos (*...será que quando a gente pensa a inclusão, será que é só essa questão mesmo da socialização? Quer dizer, qual a função da escola? Por que essas*

crianças vêm aqui pra escola, por que essa escola existe?) orientavam e privilegiavam determinados sentidos ao mesmo tempo em que rejeitavam outros.

Fomos, assim, não impondo um sentido, mas demarcando sentidos que se aproximavam das elaborações que pretendíamos fossem realizadas. Demoramos ou resistimos em perceber que as nossas concepções permeavam todo aquele cenário - talvez em razão de outras vozes já significadas em nós, como diz Benites, Fichtner e Geraldi (2005, p.111) “*E se compreendo com palavras que antes de serem minhas, foram e são também do outro, nunca terei certeza se estou falando ou se algo fala em mim*”.

Nossas intenções e os significados por nós atribuídos e valorizados, ainda que não explícitos, estavam o tempo todo provocando e delimitando sentidos.

Ao fazer as transcrições dos encontros e ler o material, muitas vezes, foi evidente o mal-estar causado pelo dizer excessivo de nossa parte; uma participação, por vezes, muito expositiva; houve momentos em que nossa participação foi muito acentuada – dizíamos da “*intenção*” dos textos (a partir das nossas leituras); dizíamos de nossas experiências pessoais, enfim, as professoras tiveram por várias vezes suas falas cortadas, quando acreditávamos que elas deveriam falar mais e ter suas falas mais valorizadas. Nos vimos professora e nos incomodamos. Em decorrência disto, fomos reduzindo nossas participações, intervenções e, perdemos assim, muitas oportunidades de dizer.

O medo de circunscrever demais os sentidos, levou-nos, muitas vezes, à omissão. A expectativa da parte delas em relação às prescrições para “*incluir com sucesso*”, que tem sido a expectativa de muitos professores e de muitas escolas, nos fez recuar um pouco, mas esse recuo também possibilitou a emergência de alguns sentidos inesperados. Teria sido nosso silêncio ou nossa omissão que produziu o sentido de que “*a inclusão não se discute*”? Esta é uma possibilidade.

Apesar desse medo, tínhamos clareza de que não era possível acatar qualquer sentido, mesmo sabendo que nas interações sociais eles são múltiplos e desencadeados de modo idiossincrático.

Nesta multiplicidade de sentidos que surgiram, a professora os acatou e os acolheu, porém, trabalhou com eles, negociou, questionou, retomou questões e foi encaminhando, direcionando e demarcando aqueles sentidos que privilegiava e que, segundo sua perspectiva, oferecia melhores condições de compreensão do conteúdo, do conceito, do conhecimento trabalhado. Sabia, contudo, que as elaborações produzidas pelos alunos têm historicidade, têm marcas dos contextos sócio-históricos e foi ajudando a resignificar, dando continuidade a esse processo que, sabe, não se iniciou e nem cessou com ela, pois não se limita àquele espaço da sala de aula.

De qualquer modo, não havia neutralidade de nossa parte na trama dialógica; proporcionamos momentos de reflexão, de estudo, de um debruçar-se sobre questões que povoam o cotidiano dos professores, mas, sobre as quais não se dedica a devida atenção - pela falta de tempo, pela falta de espaços, de políticas, algumas vezes, por falta mesmo de vontade.

Foram discussões produtivas e talvez, mais um episódio nesse trabalho tão urgente e tão necessário de propiciar espaços de discussão que envolvam os profissionais da educação em trabalhos que não sejam apenas circunstanciais, momentâneos ou quase acidentais. O terreno é muito rico e muitos sujeitos estão se constituindo nos vãos, nas brechas que se apresentam entre uma palestra e outra; entre uma pesquisa e outra... Acreditamos que demos um passo; nosso maior desejo é que sejam dados muitos outros. E logo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A completude é inacessível, porque mesmo depois da vida seremos histórias contadas nos tempos de sobrevivência nas memórias esparsas. Esquecidas as individualidades privadas, restarão um tempo, uma época, que serão lidos de diferentes maneiras, ressuscitarão outras porque os sentidos são construções e não permanências. Como nós, os sentidos são sócio-históricos” (BENITES, FICHTNER E GERALDI, 2005, p.111)

Ao longo deste trabalho assumimos a significação como uma das ênfases, talvez a principal, da proposta histórico-cultural, considerando que, para Vygotsky (1995), a principal atividade que diferencia os homens dos animais é a significação, ou seja, a criação e a utilização de signos (p. 84).

Procuramos apreender, com todos os limites pertinentes a este tipo de intenção, a amplitude e a riqueza de signos e de processos, essencialmente relacionais, envolvidos na atividade que possibilita às pessoas significar um conceito, no nosso caso, o de inclusão escolar. Neste trajeto, o referencial adotado ajudou-nos a construir e a direcionar o nosso olhar; sempre levando em conta o fato de que

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro (BAKHTIN, 2004, p.132).

O trabalho que envolve processos de significação não é um processo linear que vai tornando-se mais consistente ou mais organizado (entendendo-se aqui consistente e organizado como sinônimos de uma melhor compreensão, ou seja, aquela já prevista e antecipada por quem dirige o processo), conforme avançamos no trabalho proposto; há um

movimento de ir e vir, avançar e retroceder; as elaborações são múltiplas, sem que isso signifique que sejam incorretas.

Sendo assim, do mesmo modo que o desenvolvimento não ocorre linearmente num processo cumulativo de transformações, as mudanças que ocorrem no movimento de significação não são lineares e nem acumulam mudanças graduais, o que demonstra o próprio movimento do homem em seu processo de desenvolvimento que, nas palavras de Vygotsky (1996a, p.96,97), é um “processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos...”.

Queremos ressaltar que não é só o trabalho circunscrito à sala de aula, com determinados materiais ou textos (a visão do texto, do autor ou do professor), que vai demarcando as possibilidades na atribuição de sentidos, mas muitos outros em muitas outras instâncias vão contribuindo nesse processo que nunca se sabe exatamente onde vai dar.

Durante o trabalho de significação, o tempo todo procuramos controlar e direcionar o sentido para a inclusão, colocando e retomando questões e, ainda, insistindo nos sentidos e nos conteúdos dos textos trabalhados (“o que vocês acharam interessante, então, no texto?”; “o texto começa perguntando qual o tipo de corpo valorizado e padronizado nos diferentes momentos históricos...”), embora as elaborações das professoras não fossem direcionadas para uma única e mesma direção. Os sentidos produzidos apontaram para diferentes caminhos (“sabe o que eu vi agora na folha ontem? Preto é cafona! Esqueça o pretinho básico que você tem no guarda-roupa, agora preto é cafona”).

Há um encaminhamento dos sentidos desejados quando, por exemplo, intencionamos trabalhar com a idéia de normalidade como uma construção social. Contudo, constituiu-se um percurso traçado conjuntamente pelo grupo que percorreu outros caminhos – inicialmente é o pessoal da moda definindo o que é o perfeito e até chegar à compreensão de

que a forma de organização da sociedade é definidora desse padrão, há avanços e retrocessos. Enunciados cuja autoria já nem é mais lembrada e já foram descartados até mesmo por quem enunciou, são recuperados (“Você que deu o exemplo, né? “quem deu o exemplo de moda?”).

O conteúdo que aparece num determinado momento dessa elaboração muitas vezes não se repete em outros momentos. Geralmente quando tais conteúdos aproximam-se daqueles esperados, consideramos que o processo avança; o contrário ocorre quando essa aproximação não acontece, embora isso seja um equívoco de nossa parte.

As análises nos permitiram constatar que o processo de significação ocorre de modo não harmonioso. Ainda que circunscrito a um determinado contexto de produção, o que torna os conceitos não passíveis de qualquer significação, os sentidos são múltiplos. É como se as palavras resistissem não se deixando apropriar do mesmo modo.

O trabalho de significação ocorre nas dinâmicas interativas da sala de aula, ainda que não nos demos conta de sua dinamicidade e complexidade. Ao observarmos e fazermos os registros das interlocuções ocorridas, foi-se explicitando o movimento dessa significação em suas várias possibilidades de ocorrência.

Ao estudar esse processo com as professoras, também consideramos ter contribuído para a compreensão de que as relações de ensino e aprendizagem ocorridas em sala de aula são dinâmicas.

Constatamos que a posição do professor como transmissor ou detentor de conhecimento é ilusória não apenas porque ele não é o único que sabe ou, ainda, porque vivemos novos tempos ou novos paradigmas nas relações de ensino que coloca o professor como mediador e como alguém que ajuda na construção de conhecimentos, mas é ilusória, principalmente, porque o próprio funcionamento da linguagem, como constitutiva dos sujeitos e como elemento essencial nas relações de ensino, não possibilita uma leitura ou compreensão únicas que advém somente daquilo que o professor se propõe a ensinar.

As possibilidades estão abertas para muitas formas de ver, entender e falar sobre o conceito, o qual pode ser abordado de inúmeras perspectivas, já que o signo representa, em alguns aspectos, algo para alguém, em função das ressonâncias produzidas e estas tem relação com a vida. Desse modo, a inclusão foi enunciada de variadas maneiras - a partir de sua finalidade ou intenção (*“vão colocar na escola alunos que têm certas deficiências”*; *“tirar essas crianças da instituição ... e trazer pra escola pra um convívio melhor”*); de sua clientela (*“alunos que antigamente estavam numa instituição separada e agora vão fazer parte do ensino público junto com as outras crianças”*), de suas conseqüências (*“esse coitado vai ter que aprender como os outros”*), etc. Também ajudaram a compor essas elaborações, diferentes variáveis - familiares e escolares, extra e intra escolares, passadas e presentes.

Ao falar sobre um conceito que circulava na sala de aula, as professoras da pesquisa mobilizaram elementos sociais, culturais, lingüísticos, históricos, buscando nos seus diferentes contextos formadores marcas para compor seus dizeres, o que faz da sala de aula ou, de qualquer contexto interativo, um espaço para a produção de sentidos e não de um único sentido - aquele que insistimos para fazer convergir. Ainda que o uso das palavras nos pareça algo tão comum e a linguagem pareça um “sistema” do qual naturalmente nos apropriamos, a palavra e a linguagem são construções que dinamizam a estrutura social. Elas provocam, instigam, pedem resposta, desorganizam...

Entretanto, nesta emergência de sentidos em circulação, eles vão sendo negociados (*“mas espera aí, eu estou entendendo errado...”*), questionados (*“será que só socializar está bom?”*), indagados (*“qual a função da escola? Por que essas crianças vêm aqui?”*), problematizados, debatidos, já que a responsividade caracteriza o trabalho que está em marcha, pois, segundo Bakhtin (2003), “desde o início [...] o enunciado se constrói

levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado” (p. 301).

Ao assumir a concepção de linguagem que assumimos aqui, precisamos rever o processo por meio do qual a significação ocorre nas relações de ensino, revendo também nosso próprio papel enquanto interlocutores (e não transmissores) que possibilitam novos sentidos aos conceitos circulantes.

Esse acontecimento dialógico é único e não se reproduz. Ainda que as palavras utilizadas possam ser as mesmas, o enunciado, com suas marcas e determinações específicas e singulares, não se repete, pois é parte de um diálogo contínuo. É dialogia como princípio e não como circunstância. E sendo dialogia, as “nossas” palavras estão sempre impregnadas de palavras alheias. Bakhtin (1988) afirma que uma palavra é sempre nascida ou estimulada por um outro. Daí a importância de atentarmos às vozes circulantes em sala de aula (que nem sempre repetirão as nossas).

Quando se ensina um conteúdo, a concepção de que as idéias ou “mensagens”, como, muitas vezes, as enunciações são entendidas, podem ser transmitidas com clareza e transparência é ilusória.

Para Bakhtin (2004), um objeto de conhecimento entra no horizonte social do grupo, produzindo reações semiótico-ideológicas, somente quando há uma ligação dele com as condições sócio-econômicas do referido grupo (*“como é que agora vai entrar uma coisa diferente na sala... eu não tenho preparo para isso”*), o que permite que esse determinado objeto adquira um valor social (*“se for isso aí da inclusão eu sou contra... porque eu acho que é impossível o atendimento”*). O signo se cria, portanto, entre indivíduos, no contexto social.

A inclusão escolar como um objeto de conhecimento a ser trabalhado e discutido está presente e emerge desse cenário social, pois é parte do contexto das

professoras. Por isso, falar sobre esse assunto remete a tantas outras questões articuladas à esta. E mesmo que as palavras sejam ditas ou exteriorizadas, individualmente, por cada participante das interlocuções, por cada organismo individual, elas não são individuais em sua gênese.

Assim, é praticamente impossível que um conceito seja assimilado ou apreendido com a objetividade pretendida. Mas é fundamental que novos elementos semióticos sejam oferecidos para que os sujeitos possam entretecê-los aos já existentes.

Apenas as formas lingüísticas não são suficientes (ainda que necessárias como forma de garantir a compreensão e uma certa estabilidade no sentido) para garantir o estabelecimento de sentidos; fazem-se necessários outros elementos extra lingüísticos. Evidenciamos isso quando apontamos as diferentes marcas que vinham compor a compreensão que as professoras explicitavam ao falar sobre a inclusão.

Além de evidenciar essas marcas, tentamos também acompanhar alguns movimentos interlocutivos mais focais que foram se delineando na medida em que as professoras iam compondo seus dizeres, na tentativa de responder questões levantadas, de questionar posições defendidas, de apresentar seus entendimentos sobre o conceito trabalhado, de recusar falas defendidas, etc. Assim, trouxemos alguns episódios, acentuando que a responsividade é característica do movimento enunciativo. Portanto, ao falar, o professor não pode esperar ecos de suas falas, mas

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc (BAKHTIN, 2003, p.272).

Este trabalho nos possibilitou, ainda, adentrar outros territórios (por exemplo, da deficiência, da aprendizagem), além daquele que se propunha como a razão da nossa

investigação, mostrando que, no trabalho com o conhecimento, as palavras e os dizeres assumem uma dimensão muito grande, difícil de ser prevista e controlada.

Consideramos o espaço de discussão em que se desenvolveu a pesquisa um momento importante de formação porque propiciou às professoras discutir e entrar em contato com o tema da inclusão e da educação especial de modo mais abrangente, proporcionando reflexões que não ocorreriam de outro modo.

Nesse contexto, além de significar um conceito, elas também elaboraram propostas de trabalho (quando Paula defende que o professor deveria ter seu período de trabalho dividido em dois turnos, um para estudo – com leitura de textos, discussão dos problemas e troca de experiências - e outro para ficar com os alunos), fizeram denúncias (*“tem muita gente que não aproveita... que nem a gente tá aqui estudando, trabalhando, uma coisa legal, mas tem muito HTP que só fica no troca troca de receita”*), reivindicaram melhor formação para o professor, explicitaram imagens de si e do outro (*“eu não tenho metade da especialização dela”*), falaram delas e sobre elas.

Esses momentos de interlocução entre as professoras foram importantes para a resignificação da educação de seus alunos, tanto os que já freqüentam o ensino regular e não são considerados com necessidades especiais, embora, muitas vezes as possuam, sem que seus professores se dêem conta disso, como aqueles que, porque possuidores de alguma deficiência, ficam interditados em seu direito de escolarização.

Desse modo muitas angústias, dúvidas, inquietações e, claro, boas idéias, foram compartilhadas entre os pares.

Importante ainda em relação ao nosso trabalho foi poder reunir num mesmo espaço professoras de classes regulares e de sala de recursos, evitando a divisão dos profissionais que, dentro da própria escola, trabalham e se relacionam com os mesmos alunos. Desse modo, os momentos interativos vividos com as professoras foram extremamente ricos,

pois permitiram, além da discussão dos temas propostos e contemplados na pauta dos encontros, transitar por outras questões pertinentes às próprias histórias ou processos de formação, criando possibilidades, ainda que incipientes, de resignificar o próprio trabalho.

Retomando a questão central da pesquisa que consistia em saber como professoras significam o conceito de inclusão escolar nos processos de interlocução ocorridos em situações que se configuram como de ensino e de aprendizagem, consideramos ter apontado modos dessa significação, como por exemplo:

-As significações ocorrem num contexto em que muitos outros e muitas vezes se tornam presentes, independente dos sujeitos presentes fisicamente;

-As experiências pessoais, vividas em diferentes contextos, marcam sua presença durante as enunciações produzidas;

-Conforme ocorrem as interlocuções, os sentidos inicialmente apresentados vão sendo resignificados, como decorrência das mediações estabelecidas;

-As vozes da professora, dos livros, dos textos e do filme trabalhado, com a intenção de mobilizar, nas professoras, novos sentidos para a inclusão escolar, são significados e ditos de modos diferentes, porém, algumas vezes, com intenções discursivas semelhantes às pretendidas pela professora;

-Os materiais que a professora utiliza como apoio e sobre os quais espera que se construam os sentidos esperados, nunca são apropriados e reproduzidos da mesma maneira como foram enunciados;

-O caráter inédito de alguns sentidos são enunciados sem que se saiba exatamente o que os produziu, mas tornam-se presentes naquele contexto e provavelmente produzirão suas ressonâncias;

-Os sentidos são produzidos também a partir do não-dito e dos silêncios instalados; há intenções nos não-dizeres;

-As enunciações produzidas e os sentidos atribuídos à inclusão por professoras do ensino regular e público não são errados ou ingênuos ou equivocados; são produzidos numa trama social, o que faz com que estejam sujeitos a (re)significações, desde que haja novas mediações e novas vozes circulem no contexto educacional. Os sentidos evocados são os sentidos possíveis num determinado momento.

As análises realizadas nos oferecem, ainda, elementos para pensar a efetividade do ensino. Quando ela ocorre? Como processar a avaliação do desempenho do aluno a partir das diferentes possibilidades de significação? Afinal, se é legítima (e vimos isto no decorrer de nosso trabalho) a possibilidade de significarmos algo de múltiplas maneiras, como dizer se efetivamente alguma aprendizagem ocorreu quando procuramos ensinar algum conceito/conteúdo/conhecimento? Como proceder a avaliação de algo que não é produto, mas processo?

Dizer algo com as próprias palavras é sinal de ter aprendido? Se o nosso dizer é sempre impregnado do dizer alheio, como fazer tal distinção entre o nosso dizer e o dizer do outro? As professoras da pesquisa compreenderam o conceito de inclusão? Qual conceito? Todas compreenderam? Es as que silenciaram?

Orlandi (2003) ao falar sobre a função do lingüista mediante uma concepção de linguagem não reducionista, nem simplificada, mas dinâmica e complexa, defende que “a idéia de movimento, a de fragmento, a de múltiplo, a de fugaz, não devem meter medo” (p.146), pois essa é a sua forma de ser.

Mas se nosso trabalho, enquanto professores, também contempla a delimitação, a negociação e a restrição de sentidos, pois que nem todo e qualquer sentido é sempre válido, como operar essa negociação? Como selecionar os sentidos desejados, fazendo-os ecoar mais fortemente?

De qualquer maneira, tais questões não podem ser fechadas ou finalizadas, ainda que tratadas como “considerações finais”. Pelo contrário, elas abrem infinitas possibilidades de investigação.

A produção do conhecimento é sempre partilhada, é parte nossa, é parte de outrem. Envolve um espaço, um tempo e modos de elaboração que não são os nossos, e que não se pode controlar totalmente (ilusão autoritária), nem ignorar totalmente (ilusão de neutralidade) (FONTANA, 1996, p.37).

Fomos, no caminho, também nos construindo como pesquisadora e como professora, entrelaçando esses diferentes papéis e vivendo o constante conflito dessas ações concomitantes – flagrando-nos ora professora, ora pesquisadora e esquecendo, muitas vezes, que as duas se alimentavam reciprocamente.

Assim, neste trajeto para compreender a produção de sentidos fomos aprendendo... sendo pesquisadora, ensinamos e, ensinando, construímos nossa pesquisa. Resignificamos o nosso trabalho cotidiano, pois, com a intenção de fazer pesquisa nos vimos professora – pudemos nos ver e ouvir e, nos vendo/ouvindo resignificamo-nos, de modo que não será mais possível ser a mesma professora e olhar da mesma maneira as interlocuções ocorridas na sala de aula.

Tendo como foco a inclusão escolar, também descobrimos sentidos que sobre ela circulam nos espaços educacionais. Como pesquisadora a ensinar, ouvimos professoras nos espaços de interlocução estabelecidos para produção de novas elaborações e sentidos; seus dizeres foram acolhidos, porém, na trama dialógica, foram redimensionados. Como professora a pesquisar, compreendemos que os sentidos, que são sócio-históricos, estão sempre a se recompor, ganhando novas formas e matizes nos contextos interlocutivos. O que fizemos aqui foi apreender um desses momentos, que, com certeza, já se transformou.

O espaço da sala de aula abarca essa dinamicidade e promove o encontro de vozes, que não apenas a do professor e a dos alunos (fisicamente presentes), mas vozes que

foram enunciadas antes e continuarão a ser depois deles. Como estarão agora, ressoando as vozes que se fizeram presentes durante os encontros que realizamos com as professoras? Que efeitos estarão produzindo em seus dizeres e em suas práticas?

Sobre os sentidos produzidos nos espaços educacionais e nas dinâmicas interativas – sentidos múltiplos, negociados, entrecortados, silenciados, resignificados – há ainda muito a aprender e a construir. Os sentidos divergem, convergem, competem, nos pegam de sobressalto... No jogo dialógico, não há neutralidade; impossível sair incólume.

7 REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião. Formação e aprendizagem de conceitos na perspectiva sócio-histórica. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, n. 8, jun., p.76-82, 2000.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. [online]. v.28, n.1, p.77-89, jan./jun., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: fev. 2005

AMARAL, Lígia Assumpção. A diferença corporal na literatura: um convite a “segundas leituras”. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.) *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2003. p. 131-161.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.

ANDRADE, Jorge Márcio Pereira de. Para além das exclusões: por uma sociedade da informação rumo à sociedade do conhecimento e das diferenças. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.175-217.

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação; epistemologia e didática*. Piracicaba: Editora Unimep. 1996.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. 14. ed. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda, 2001.

BENITES, Maria; FICHTNER, Bernd; GERALDI, João Wanderley. *Transgressões convergentes: Bakhtin, Vigotski e Bateson*. (Coletânea de textos). Campinas. No prelo, 2005.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.21-51.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Livro 1.

_____. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1997.

_____. Conselho nacional de Educação. *Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. 2001a. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/diretrizes_educacao_especial.asp>. Acesso em: set. 2005.

_____. Conselho nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17/2001. *Dispõe sobre o Fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino fundamental e de valorização do magistério*. 2001b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/parecer17.pdf>>. Acesso em: set. 2005.

_____. Conselho nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 02, de 11 set.2001. *Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. 2001c. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: set. 2005.

_____. Ministério da Educação. *Plano nacional de Educação*. 2001d. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/plano1.pdf>>. Acesso em: set. 2005.

_____. *Números da Educação Especial no Brasil*. Brasília, SEESP/MEC. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso em: ago. 2006.

BRONCKART, Jean-Paul et al. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygotkiana. *Revista Brasileira de Educação*, n. 3, p.64-74, set./out./nov./dez., 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 3, n. 5, p. 7-25, set., 1999.

CARLINO, Eliana Prado. *Pensar a inclusão em uma sociedade que exclui - possível e necessário*. 1998. 14 f. Trabalho apresentado em disciplina de Mestrado na Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

_____. *As necessidades educativas especiais e as necessidades formativas de professores*. 2000. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. *A LDB e a Educação Especial*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

_____. 2005. Educação inclusiva: do que estamos falando? *Revista Educação Especial*, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, n. 26, p.19-30, 2005.

CASTELLS, Manuel et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador, 1994.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.739. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.10, n. 3, p. 321-336, set.-dez., 2004.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Educação inclusiva: diversidade sem preconceitos. *Jornal do Federal*, Brasília, DF, ano XVIII, n. 81, abril. 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Centro de referências técnicas em Psicologia e políticas públicas: mais avanço para a Psicologia. *Jornal do Federal*, Brasília, DF, ano XVIII, n. 82, ago. 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica [online]. Disponível em:<http://www.educacaoonline.pro.br/diretrizes_educacao_especial.asp>. Acesso em: set. 2005.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. Educação inclusiva, uma revolução a caminho. *Psi-Jornal de Psicologia*, São Paulo: CRP, nov/dez., 2003.

COUTO, Álpia. *Como posso falar: aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo*. Rio de Janeiro: Aula Editora, 1988.

DELORS, Jacques et al. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

DENARI, Fátima Elizabeth. *Análise de critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis*. 1984. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

_____. Formação de professores em educação especial: a ótica do GTEE – 06 e do fórum paulista permanente de educação especial. In: OMOTE, Sadao (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p. 61-76.

_____. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p.35-63.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Formação de professores. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2003, São Carlos. *Mesa Redonda*, Universidade Federal de São Carlos, nov., 2003.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FLECHA, Ramón. Las nuevas desigualdades educativas. In: CASTELLS, Manuel et al. *Nuevas perspectivas críticas em educación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994. p.55-82.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; FURGERI, Denise K. Padula e PASSOS, Lorena V. Leme. Cenas cotidianas de inclusão – sentidos em jogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.149-165.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto*. 3. ed. São Paulo: Ática; Editora da UFJF, 1996.

FREITAS, Ana Paula de. *Zona de Desenvolvimento Proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso*. 2001. 137 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GINSBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Sette Letras, 1998. v. 1. (Questões atuais em Educação Especial).

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 4, p. 17-24, 1991.

_____. A construção de conhecimentos – examinando o papel do outro nos processos de significação. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, n. 2, p.23-29, 1995.

_____. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Org.). *A significação nos espaços educacionais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 50, p. 9-25, 2000.

_____. Desafios da inclusão de alunos especiais – a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.69-91.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GOFFMAN, Erving. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1988.

GOMES, Nilma Lino e GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. 2002. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino e GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. (orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

GONSALVES, Elisa Pereira; MACEDO, Lourdes Sales de.; MACHADO, Marilene slgueiro B. Desafios da qualidade em Educação. In: GONSALVES, Elisa Pereira; BELOTTO, Aneridis A. Monteiro (Org.). *Interfaces da gestão escolar*. Campinas, S.P.: Editora Alínea, 1999. p.37-48.

GONSALVES, Elisa Pereira; FORMIGA, Leomarcos Alcantara. Globalização e mundo do trabalho: a emergência de novas bases para a educação escolar? In: PINTO, Fátima Cunha F.; FELDMAN, Marina G.; SILVA, Rinalva Cassiano (Org.). *Administração escolar e política da educação*. Piracicaba: Editora Unimep, 1997. p.

GRAUE, M.Elizabeth; KROEGER, Janice; PRAGER, Dana. A Bakhtinian Analysis of Particular Home-School Relations. In: *American Educational Research Journal*, v. 38, n. 3 p.467-498, 2001.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p.141-156.

IANNI, Octavio. *Teorias da globalização*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.

_____. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 53-66.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Educação Especial).

_____. *Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla*. 1999. 123 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1999.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 49-68.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 111-144.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). 2004. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

_____. Interação e silêncio na sala de aula. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 50, p. 55-69, 2000.

LUTI, Vera Lúcia Mazanatti. *Práticas de leitura no 3º grau: as vozes dos alunos leitores*. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

LUZ, Ângela de Oliveira Camargo “Será que precisa aprender isso?” *Um estudo sobre as condições e possibilidades de abstração em jovens com deficiência mental*. 1999. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MACHADO, Andréa Horta. *Aula de química: discurso e conhecimento*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

MAINGUENEAI, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Política nacional de Educação Especial. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 23, p. 5-15, 1989.

_____. Tendências da formação de professores de excepcionais e sua correlação com as características da educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1992.

_____. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A inclusão social depende da ação de cada um e de todos. *Adverso*, Rio Grande do Sul:ADUFRGS (Associação de Docentes da UFRGS), n. 140, p. 9-11, mar., 2006.

MELLO, Roseli Rodrigues de. *Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de casos múltiplos de tipo etnográfico*. 1998. 413 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

_____. Formando professores para discutirem as discriminações e preconceitos em sala de aula. In: *CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO: PORTUGAL-BRASIL – MEMÓRIAS E IMAGINÁRIOS*. 2000. Lisboa. Actas, v. 2. Lisboa; Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2002. p.726-731.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec; ABRASCO, 1993.

MINTO, César Augusto. Educação Especial: da LDB aos planos nacionais de educação – do MEC e proposta da sociedade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.6, n. 1, p. 1-25, 2000.

MORATO, Edwiges Maria. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Cadernos Cedes*, Campinas, 2. ed. n. 71, p.149-165, 2000.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de. et al. *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997. p.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Unesco, 2000.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 28, p. 31-47, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escolarização e organização do pensamento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 3, p. 97-102. set./out./nov./dez., 1996.

_____. Linguagem e cognição: questões sobre a natureza da construção do conhecimento. In: *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, n. 2, p.1-9, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A natureza do ensino segundo uma perspectiva sociointeracionista. *Revista Ande*, n. 18, p. 37-39, 1992.

OMOTE, Sadao. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan e Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.6, n. 1, p. 43-64, 2000.

_____. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v.10, n. 3, p. 287-308, set.-dez., 2004a.

_____. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, Sadao (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004b. p. 1-9.

Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/dir_huma.html>. Acesso em: set. 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus, 1997.

_____. 2004. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

PARIZZI, Roseli Aparecida. *A prática pedagógica do professor de educação especial: aprendendo com a diversidade*. 2000. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1991.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. *Semiótica*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1977.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, p. 5-21, set./out./nov./dez., 1999.

PINO, Angel. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. In: *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, n. 2, p.31-40, 1995.

PLATT, Adreana Dulcina. 2004. *O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo sócio-conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social)*. 2004. 161 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. 2. ed. Curitiba, PR: Criar Edições, 2004.

RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

REYES, Cláudia Raimundo. *Sobre o que falam as crianças em suas histórias: leituras e práticas cotidianas*. 2000. 241 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Enunciação e interação na ZDP: do non sense à construção dos gêneros de discurso. In: ENCONTRO SOBRE TEORIA E PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS – LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO. 1997, Belo Horizonte, UFMG. *Anais*, Belo Horizonte, 1997. p. 95-109.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Escola inclusiva: confrontando o paradigma. *Espaço Informativo Técnico Científico do INES*, Ano IV, n. 7, p. 29-34, jun., 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-37.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

SAWAIA, Bader. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? In: _____. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 7-13.

SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001.

_____. (Org.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

SINGER, Paul. Globalização positiva e globalização negativa: a diferença é o Estado. *Novos Estudos Cebrap*, n. 48, p. 39-65, jul., 1997.

_____. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes*

significados. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001. p. 85-109.

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In: *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, n. 2, p.11-21, 1995.

_____. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Org.). *A significação nos espaços educacionais*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 29-45.

_____. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n. 35, p.50-61, jul., 2000a.

_____. 2000b. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 50, p. 26-40, 2000b.

_____. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde et al (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35-49.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael de; PINO, Angel. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, James V.; DEL RIO, Pablo; ALVAREZ, Amelia (Org.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 143-158.

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 121-147.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1. p. 163-187.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

TOMASINI, Maria Elisabete Archer Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

TUNES, Elisabeth. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. *Caderno Cedes*, Campinas, ano XX, n. 35, p. 36-49, jul., 2000.

VELHO, Gilberto (Org.). *Desvio e divergência : uma crítica da patologia social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. *Teoria e método em psicologia*. Tradução: Cláudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A formação social da mente*. (organizadores: Michael Cole et al). Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

_____. *Obras escogidas. Psicología infantil*. Madri: Visor Distribuciones, 1996b. v. 4.

_____. *Obras escogidas. Problemas del desarrollo de la psique*. Madri: Visor Distribuciones, 1995. v. 3.

_____. 1993. *Obras escogidas. Problemas de psicología general*. Madri: Visor Distribuciones, 1993. v. 2.

_____. Problemas fundamentales de la defectología. In: VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. *Fundamentos de defectología*. Havana: Pueblo y Educación, 1989. p. 2-26.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

WERTSCH, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1985.

ANEXOS

ANEXO 1

CURSO DE EXTENSÃO – “INCLUSÃO ESCOLAR”

PROF^a Eliana Prado Carlino

PROGRAMA E CRONOGRAMA DO CURSO

“Há momentos na vida onde a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos e perceber de outro modo que não vemos é indispensável para continuar a olhar e refletir.” (M. Foucault)

EMENTA

- Alguns elementos históricos sobre a Educação Especial e as políticas educacionais na área de deficiência;
- Concepções sobre deficiência e o conceito de necessidades educacionais especiais;
- A atual política de inclusão e a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais;
- A formação do educador para as necessidades educacionais especiais

OBJETIVO

Propiciar discussões em torno da educação das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais no contexto histórico da educação especial e no atual contexto das políticas de inclusão.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.21-51.

GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Sette Letras, 1998. v. 1. (Questões atuais em Educação Especial).

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, p. 5-21, set./out./nov./dez., 1999.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1. p. 163-187.

RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Escola inclusiva: confrontando o paradigma. *Espaço Informativo Técnico Científico do INES*, Ano IV, n. 7, p. 29-34, jun., 1997.

TOMASINI, Maria Elisabete Archer Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEF;SEESP, 1998. 62p.*

MAZZOTTA, *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1997.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos Cedez*, Campinas, 1. ed., n. 46, p. 7-15, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Egler e colaboradores. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; GLAT, Rosana. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Livraria Sette Letras, 1999. v. 4. (Questões atuais em Educação Especial).

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus, 1997.

SUGESTÃO DE FILMES RELACIONADOS AO TEMA:

O oitavo dia
À primeira vista
Nenhum a menos

SITES INTERESSANTES:

www.crmariocovas.sp.gov.br
www.fae.unicamp.br/leped
www.saci.org.br

CRONOGRAMA DO CURSO – 32 HORAS

16h – encontros
16h – atividades de estudo/dirigidas

agosto

30-1º encontro

setembro

13-2º encontro
20-3º encontro
27-4º encontro

outubro

04-5º encontro
25-6º encontro

novembro

08-7º encontro
22-8º encontro
29-9º encontro

dezembro

06-10º encontro

ANEXO 2

3º ENCONTRO – dia 20/09/04 – 17h30 – 19h30

Pesq: Bom, pega um e vai passando; esse é o texto que eu disse que eu ia trazer hoje e a gente vai começar por ele...

Paula: É nosso?

Pesq: É. (Distribuição do texto)

Só que esse aqui a gente vai fazer assim, como não é um texto muito longo a gente vai, eu pensei que a gente pudesse estar lendo junto e aí vai parando e vai discutindo e... conforme vocês tiverem alguma coisa também pra colocar pode estar interrompendo a leitura pelo meio e a gente vai parando e vai discutindo aquilo... aquilo que alguém tiver alguma coisa para... para colocar ou para comentar, está certo? Dá para fazer assim, gente? Pode ser?

(Parece que todas concordam)

É um texto do Perrenoud em que ele fala sobre a formação de professores em contextos sociais em mudança, tem algumas coisas interessantes que ele diz aqui. Como é que vocês preferem fazer, cada uma lê, assim, um parágrafo e a gente vai rodando e todo mundo vai lendo... e ninguém dorme?

(Risos)

? Melhor.

Pesq: Vamos fazer isso então, a hora que alguém tiver, leu alguma coisa, achou interessante ou tem alguma coisa pra colocar, se eu tiver alguma coisa pra dizer também eu interrompo, está bom? Então vamos lá. Quem começa? Eu começo então.

Pesq: Leitura do 1º parágrafo do texto.

Vai, Cássia.

Cássia: Leitura do 2º parágrafo.

Pesq: Quer dizer, “esses não chegam a ser os intelectuais” quer dizer, no sentido de, geralmente não são eles que, não somos nós que fazemos as propostas, os projetos, geralmente isso chega, vem pra gente, então, nesse sentido é que ele está dizendo que se eles não chegam a ser os intelectuais, né, são eles que vão mediar essas propostas e essas idéias, né, que alguém produziu, é... são eles que vão fazer a mediação...

Paula: Somos nós que vamos testar, né?

Pesq: É... ou é a gente que vai... vai fazer... **Paula:** vai pôr em prática, né? **Pesq:** vai entender isso de algum modo; da maneira como a gente... como chegou pra gente, como a gente está entendendo, né, ou interpretando, a gente vai veicular isso aí.

Paula: Leitura do 2º, 3º 4º e 5º parágrafos (até ... “de grande crise econômica” – p.6).

Paula: Aqui fala, né, uma coisa, que às vezes não se cumpre, né?

Pesq: Onde?

Paula: A escola quando muda de governo às vezes mudam a idéia e reimplantam tudo de novo. E não é assim,...né?

Pesq: ele está dizendo que não é assim...?

Paula: não seria isso pra acontecer... certo? E às vezes mudou o governo... **Elaine:** todos os... **Paula:** mudou o secretário, eles acham bonito, aí tira o que aquele está fazendo, pára no meio... e começa outra coisa **Elaine:** e o projeto nunca chega no final, a gente não sabe como termina.

Pesq: É, ele está dizendo que a escola tem assim, uma... é relativa essa autonomia que a gente tem em face dessas transformações que acontecem no mundo, né, considerando que a escola está dentro de um contexto, de uma sociedade, de um país, está localizado num certo espaço histórico, físico, e que as coisas que acontecem nesse contexto inevitavelmente fazem a escola ter que mudar, né, nem... só que assim... nem sempre todas essas transformações que acontecem fora da escola, automaticamente vão produzir mudanças rápidas na escola, mas de algum modo a escola tem que mudar em função disso, né? talvez seja um pouco essa questão da inclusão que a gente vive hoje também, é uma coisa que está acontecendo mundialmente e como é que a gente está acompanhando isso? Ou não? Só que daí a escola não está num contexto isolado em que ela diz assim: ‘bom, a gente vai fazer as coisas aqui como a gente achar melhor’, não, ela está... ela tem as marcas do que está acontecendo lá fora, né, só que ele vai dizer que nem sempre essa mudança acontece na mesma proporção das mudanças que acontecem lá fora... né, e... e que ela na verdade depende... quer dizer, ela tanto impulsiona algumas mudanças, né, fora dela quanto ela também vai ser marcada pelas coisas que estão acontecendo em nível, aí, é... mundial, né, então ele está dizendo, ‘ó, escola não pode ficar parada porque a sociedade está mudando’, agora em que medida a escola muda? Muda mais? Muda menos? Quem é que muda, na verdade, a escola?

Paula: continua a leitura, terminando o 5º parágrafo.

Pesq: Não sei se isso, é... traz alguma memória pra alguém, né, mas acho que o que aconteceu há questão de algumas semanas lá na Rússia acho que mostra bem o que ele está dizendo aqui, né? Quer dizer, enquanto as pessoas fazem terrorismo, né, e atravessam prédios com avião, explodem bombas em metrô, em lugares, assim, de grande circulação de gente... é uma coisa, agora quando isso começa... quando isso acontece dentro da... Gente! Qual foi a pessoa que não ficou chocada, né, com essa questão que aconteceu lá em Beslan, lá na Rússia, né, de três dias... quer dizer, as crianças lá, e os pais e professores, todos feitos reféns durante três dias dentro de uma escola, né, quer dizer, que impacto isso causa na gente, que comoção isso, quer dizer, isso na verdade é... movimentou todo mundo porque não teve nenhum lugar do mundo que não teve acesso, que não ficou sabendo, né, daquilo que **Cássia:** Não ficou

chocado, né? **Pesq:** Não ficou chocado, como dizendo: ‘pôxa, mas na escola? Não que, é... justifique as coisas que acontecem seja lá no metrô, no centro da cidade, na... nas torres gêmeas, onde quer que seja, mas, assim, na escola? Com criança? É mesmo essa coisa de... é como se ali fosse um lugar intocável, né? E por isso que choca. Porque a gente tem a escola como essa coisa mesmo, esse santuário essa coisa de que ali não deve, não pode, não cabe esse tipo de coisa, né? Por isso que a gente se choca tanto quando essa coisa acontece numa instituição como essa que é a escola, por exemplo, né? Mas, vamos lá.

Paula: E a repercussão é bem maior por isso que eles fazem isso numa escola.

Pesq: É... é... não dá nem pra entender direito porque eles fazem, quer dizer, e aí se misturam questões de nacionalismo com... quer dizer, na verdade nem são muito religiosas, né, mas... é... é uma história complicada, e isso demora pra se recompor, agora parece que eles estão lá voltando lá às atividades... **Paula:** Hoje, hoje ou ontem... voltaram... Hoje, o primeiro dia de aula, né?

Pesq: É, foi agora por esses dias, acho, é, acho que, agora, hoje, né, segunda feira que eles retomaram, mas imagina em que circunstâncias, né? **Elaine:** não tem clima, né? **Pesq:** Ainda mais quem viveu aquilo tudo e quem sobreviveu àquilo tudo, né? É, está de outro jeito, está voltando muito diferente do que era uns dias atrás. Mas, enfim, vamos lá então, continuando aqui...

Elaine: Leitura dos parágrafos 6 e 7.

Pesq: Ó, então um pouco do que vocês estavam dizendo, aí, né: ó, não é isso, de que não é assim que acontece porque muda secretário, muda governo, quer dizer, muda tudo, muda proposta, uma coisa que está legal, de repente não acontece mais, né, se interrompem projetos que estavam acontecendo, indo bem ou não as coisas vão sendo, né, interrompidas por conta dessas mudanças, então mesmo que isso aconteça e que a gente vise essas mudanças e como vocês disseram a semana passada, né, lembrando a questão lá... do projeto Ipê, de Emília Ferreiro, de Construtivismo, de tanto projeto que está caindo na cabeça, né, da gente dentro das escolas, é... mesmo que isso aconteça ele está dizendo que... existe um... é... que existe assim, uma mudança muito lenta da escola em relação às coisas que acontecem fora dela, né, então quer dizer, ela, existe um progresso técnico muito grande ou tecnológico muito grande mas nem sempre as mudanças na escola acompanham esse progresso, né, então, a gente vive hoje uma... na era da tecnologia, né, que faz com que a gente consiga ter acesso aqui no Brasil lá ao que aconteceu na Rússia; quase no mesmo momento em que a coisa está acontecendo lá a gente já está, quer dizer, a gente fica muito mais exposto a essa, a essa... a esse tipo, né, de situação, que tem o seu lado bom e ruim também, né, quer dizer, então... nada foge do acesso da gente, é... as escolas todas aí... equipadas, né, com computadores, com acesso à internet, quer dizer, com um monte de coisas, mas em que isso muda, né,... em que isso muda a escola? Em que isso muda aquilo que a gente faz, né, na sala de aula? Os recursos estão aí; hoje dificilmente você assiste uma aula é... sem um data-show, não é? ou não? Eu não sei as experiências de vocês aí, na graduação, na faculdade... ?É, na faculdade é... ?Palestras, né? **Pesq:** É, sejam palestras, seja, o próprio curso aí de graduação, eu conheço professores que não vão pra aula sem levar um data-show junto e aquela coisa de, né, Spielberg, assim... é mais ou menos assim, cheio de efeitos especiais, aquela coisa, é som, é musiquinha, é luz, é coisa que apaga, é a frase que aparece, é a outra que some, gente... é... isso é tecnologia, isso é avanço, isso é progresso, isso é trans... quer dizer, olha só quanta gente não produziu, olha o

tanto de trabalho humano, né, que tem por trás desse tipo de recursos a que hoje a gente tem acesso.

Paula: Mas, você não acha que é uma minoria que tem acesso?

Pesq: Ah, sim, com certeza é uma minoria mas a gente não pode deixar de ver que é uma... é alguma coisa que está sendo desenvolvida e que está mudando a vida das pessoas, né, mas é uma minoria. Esses dias mesmo eu via, quem que falava sobre isso? Eu não sei se eu li ou se eu ouvi alguém dando uma entrevista dizendo que, acho que, não sei se 3, 3 a 5% da população tem acesso à internet, não ao computador, né, talvez ao computador mais gente tenha acesso, mas acesso à internet, ou ter um computador conectado nessa rede, é assim... eu achei até que fosse mais, mas 3 ou 4% ele falou, da população.

Elaine: Mundial?

Pesq: eu não lembro se ele disse da população mundial ou se ele tava se referindo à Brasil. Eu acho até que ele falava da realidade, não sei, brasileira, mas de qualquer forma é... **Elaine:** é pouco.... **Pesq:** é muito pouco. **Paula:** Pouquíssimo, né?

Pesq: Pensa bem, 3 ou 4%, 5 que fosse...

Elaine: A gente é 180 milhões? ... Não, quanto que a gente é?

(pausa)

Cássia: 180 milhões.

Elaine: Milhões...

Pesq: E o quanto de gente que consegue acessar, por exemplo, uma internet, né? E mesmo que, mesmo acessando, ou mesmo com essa onda de computadores, com as aulas hoje cheio de... dessa parafernália toda, de recursos, de data-show, de imagem, de som, pa rá rá, tudo acoplado, tudo isso que liga naquilo. E... aí? Em que isso... por isso que ele está dizendo, né, quer dizer, é essa progressão do trabalho do professor ou das escolas ela depende pouco do progresso técnico. Por que? “Porque a relação educativa obedece a uma trama bastante estável, né, e porque suas condições de trabalho e sua cultura profissional instalam os professores em rotinas” (citação do texto, p.6 – 7º parágrafo).

Se a gente pensar o quanto a gente tem, quer dizer, a escola é uma... a gente vive uma coisa institucionalizada, né, não só na escola mas na sociedade tem muitas coisas que a gente faz, reproduz porque todo mundo faz, é assim mesmo, entende até como natural, né, uma coisa que tem história, que às vezes a gente não tem acesso a como é que ela chegou a ser desse modo.

Paula: E esse texto dele, então é um estudo ou é uma conclusão que ele fez mundial? Que essa evolução não acompanha, claro que nada vai acompanhar a tecnologia, mas mesmo fora do Brasil, outras instituições educacionais também...outros países... **Pesq:** Isso, é uma reflexão que ele faz pensando em... quer dizer ele é um sociólogo da educação, né, **Paula:** É. **Pesq:** que trabalha nessa universidade aí de... **Paula:** na França, né? **Pesq:** É... de Genebra, né,... então o que acontece, é uma reflexão que ele faz, quer dizer, não está

localizado exatamente assim, numa única realidade que é a dele, né, mas ele está pensando isso em nível... está generalizando, né?

Paula: Mesmo em países que a gente, né,... acha que tem mais, que são mais... **Pesq:** Primeiro mundo, mais desenvolvidos? **Paula:** primeiro mundo **Pesq:** muito provavelmente essa relação é mais ou menos nessa proporção; talvez algumas coisas aconteçam, acompanhem com um pouco mais de proximidade ou com um pouco mais de intensidade as coisas que acontecem, mas não é bem assim, né? E por que? Porque a gente vive um processo de institucionalização dentro da própria escola, não é? Gente, e o que está institucional... como é que a gente entende a escola? A gente não entende a escola sem disciplinas, por exemplo, né, sem dividir lá alguém que vai trabalhar português, ciências, matemática, vocês tão agora aí trabalhando por área; a gente não consegue entender a escola sem essas... cada um trabalhando uma disciplina, a gente não consegue entender a escola sem série, né, ainda que algumas propostas tenham, tentam fazer a coisa, ‘bom então vamos por ciclo’, ‘então vamos romper um pouco essa coisa de 1ª, 2ª, 3ª’; isso é uma coisa institucionalizada, né, existe uma história que justifica o fato de a escola funcionar desse modo, mas não significa que a escola tenha que ser necessariamente desse modo, né, ou que ela sempre funcionou assim, ou que não possa existir escola sem nota; alguém imagina a escola sem nota? Né? alguém imagina é... a escola sem avaliação, né, sem conceito, sem caderneta? **?nossa!** **Pesq:** aquelas benditas que a gente ama, né? preencher... (risos) alguém consegue imaginar a escola desse jeito? Eu não sei se vocês já ouviram falar de uma escola da Ponte lá em São Paulo? Que é baseada numa experiência lá de Portugal...

Elaine: Ah, eu vi uma reportagem... **Pesq:** É, tem até um livro **Elaine:** Do Rubem Alves.

Pesq: É, tem um livro do Rubem Alves, né, que ele fala sobre essa escola e o livro chama... “A escola com que sempre sonhei sem que...é, sem imaginar que pudesse existir”, acho que é esse o título do livro “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”. E ele... eu não li na verdade, assim o livro mas já ouvi comentários sobre esse livro e sobre essa experiência aí dessa escola da Ponte e que é uma escola que funciona meio que assim, quer dizer, não existem... as crianças todas, independente da idade elas são todas juntas, elas são, elas formam um grupo, né, e um professor dá conta de atender a crianças de diversas idades, junto, pode ter cinco, oito, dez né, é um grupo só e ele vai trabalhando e ele vai atendendo às especificidades, quer dizer, não é um trabalho também individual, né, de um em um, mas ele faz um trabalho que engloba essa diversidade de idades, de interesses, é... e não tem série, e não tem essa coisa de, assim de disciplina e você tem cinco então você vai estar na educação infantil, você tem sete... E... na verdade, quer dizer, eu não tenho muitos elementos também pra dizer como é que está essa experiência, quer dizer, agora; eu já li alguma coisa sobre essa escola e parece que é uma coisa assim, inovadora, tanto que o Rubem Alves faz uma defesa dessa...

Elaine: Na reportagem que eu li, ele tava contando que a primeira vez ele foi em Portugal ver a... a escola... nasceu lá, né... **Pesq:** É, a matriz, vamos dizer assim... **Elaine:** A matriz é lá... E aí diz que ele já se encantou quando ele entrou, pela organização e tudo porque ele achou que como era diferente... ele achou que fosse uma bagunça e não era, era tudo muito calmo, muito tranquilo, aí ele falou que ele se surpreendeu a segunda vez porque ele achou que fosse vir uma diretora, mandar a pessoa receber e veio uma menina, uma menina ou um menino? E a menina chegou e falou: ‘eu que vou mostrar a escola pro senhor’, e ela foi mostrando e contando tudo sobre a escola, assim, que ele tava falando que não parecia decorado, ela realmente sabia tudo que tava acontecendo na escola, aí ela foi mostrar o

canteiro de horta que eles faziam, a sala de aula, foi ela que foi... a diretora incumbiu ela de mostrar a escola pra ele, ele falou que ai... que ele ficou assim, surpreso de ver assim, a desenvoltura da criança de mostrar a escola e de falar tudo...

Pesq: E como é que rompe com essa expectativa que a gente tem de que é um adulto que vai..... **Elaine:** É, **Pesq:** mostrar a escola... **Elaine:** ele falou: ‘agora, né, é uma diretora que vai me recepcionar’... ele falou que... no princípio ele assustou, né, mas como é que a criança vai dar conta de me explicar tudo, que ele queria saber, ele queria saber todo o processo da escola, tudo, e a diretora mandou a criança pra explicar, nada melhor que ela porque ela tava vivenciando, né?

Pesq: Exatamente, talvez até ajudando a...participando, colocada ali nas discussões... **Elaine:** É... ele achou que a criança não fosse dar conta... e ele tava até elogiando porque a menina deu muito bem conta e tudo né...

Pesq: Mas é uma coisa legal porque a gente fala assim, porque tem certas coisas que chegam pra gente e você diz assim: ‘ah, mas isso... isso funciona... lá na Espanha tudo bem, ah, lá nos EUA, ah, lá no Canadá, ah, lá não sei onde, ah, lá tudo bem, mas vai aqui fazer, vai aqui na nossa escola, na nossa realidade, na nossa... é...’ É como eu já ouvi algumas pessoas dizendo, né, falando do Vygotsky e dizendo assim: ‘bom, coloca o Vygotsky prá dar aula aqui na minha sala de aula, né, e vai ver se ele vai dizer as coisas que ele dizia sobre educação, mesmo sobre educação especial’... É... eu pretendo trabalhar um texto com vocês, é... em que a autora do texto fala sobre a questão da surdez e ela cita algumas coisas, um pouco da posição do Vygotsky sobre a educação especial, né, só que o Vygotsky ele foi um professor também, né, ele trabalhou com educação especial, ele trabalhou com criança, ele trabalhou em sala de aula, né, ele não foi só um teórico que ficou lá, né, no alto do morro fazendo... é... sei lá, pensando sobre o que poderia ser, né, o que seria ideal em termos de relação pedagógica e tudo o mais, até porque a questão dele também não era especificamente com a questão escolar, né... mas é... então, as pessoas acham que algumas coisas funcionam muito bem em qualquer outro lugar menos aqui onde a gente está, mas por que? Porque essa coisa, ‘essa trama bastante estável’ que a gente vive e que não se dá conta e que a gente acha que sempre tem que ser desse jeito, que a gente não concebe que seja diferente, né, que sempre foi assim...

Paula: E toda mudança desestrutura, né?

Pesq: Exatamente.

Elaine: E outra, não vai desestruturar só a escola. E fazer a cabeça de pais?

? Hummmm... É pior...

Pesq: Então, porque pra eles isso também já é uma coisa...

Elaine: Se você aparecer um dia, com um caderno ela vai olhar e falar: ‘mas que você fez hoje menino que não tem nada no caderno?’ Nossa, se você não registrar nada ou simplesmente não... pra ela não produziu nada. Isso é a cabeça ...geral.

Pesq: Se não tiver tarefa, lição de casa... **Elaine:** Se não tiver tarefa, se não tiver cópia, então ele não está aprendendo, então é difícil mudar a cabeça de pais, também. Às vezes a gente até, a gente até é mais aberta à mudança, é jogado, a gente tem que aceitar, às vezes tem que

engolir ou às vezes a gente vê mesmo que é bom e tenta implantar, mas é complicado! Aí fora eles perceberem esse.. é depois de muito tempo que está dando certo que eles vão admitir, né?

Pesq: É, só que até lá a gente... **Elaine:** Só que até lá já foi, você já brigou, você já desistiu também... **Pesq:** já teve que brigar muito pelo caminho...ou você já abriu mão da mudança...

Elaine: porque você não agüenta tanta pressão... você acaba desistindo... **Pesq:** é desgastante, né?

Pesq: Mas é legal a gente ver esse tipo de experiência muito perto da gente, quer dizer, São Paulo, né, não é lá em outro país, mas uma coisa assim, que foge desses parâmetros. Quer dizer, a gente já teve outras, como a experiência lá de Summerhill⁴⁷, né, vocês já ouviram falar **Mara:** do Neill? **Pesq:** de uma experiência lá de uma escola na Inglaterra também, acho que na década de... 80? É... 80, acho que 80 e pouco?? E que foi uma proposta também assim muito ousada em termos de... só que lá parece que não deu certo mesmo porque era uma escola assim, sem disciplina, sem regras, sem... com muita autonomia, né, por parte de todo mundo, principalmente dos alunos, das crianças e aí parece que virou uma grande confusão e não... foi muito adiante, né,... quer dizer,...

Mara: Apesar de ter idéias excelentes, né?

Pesq: Exatamente.

Elaine: É que essa autonomia... **Mara:** ...tarefas de casa, ... as dúvidas das crianças...

Elaine: É, mas eles praticam ali, eles praticam ali, quando eles saem dali e vão pra casa que eles passam o maior tempo dentro de casa, não é a mesma coisa, não tem uma continuidade, então por isso que não dá certo, teria que ter uma continuidade em casa do mesmo sistema; às vezes ele aprende uma coisa, a gente vê aqui, a gente... bate... ensina, ensina uma coisa aqui, chega em casa é totalmente o oposto, ele fala: ‘onde que está certo, aqui ou lá? A minha vida inteira eu estou aprendendo isso’, então, se não tiver uma continuidade do que a escola ensina em casa, é o que está acontecendo... o que não está acontecendo... Aí fica difícil.

Pesq: E por isso que a gente acaba, muitas vezes, dizendo: ‘bom, vamos continuar então, fazendo **Elaine:** É você acaba se conformando. **Pesq:** desse modo por que, quer dizer, porque é mais...está na nossa zona de conforto, também, né? Se a gente pensar um pouco a inclusão por essa via, gente, quando é que a gente imaginava, quando é que passava pela cabeça da gente que um surdo por exemplo, fosse estar na sua sala de aula e como a gente discutia um pouco a semana passada, né, quer dizer, ‘pôxa, o que eu vou fazer com ele, né?’ E como dizia a Paula: ‘Olha, o menino olhava pra minha cara e eu queria falar pra ele, mas não sabia como e o que a gente faz, quer dizer, então como é que a gente, a gente não imagina, né, uma criança, que não seja aquela que está dentro daquele parâmetro que a gente aprendeu que é o nosso aluno, né,...

Paula: Padrão, né?

Pesq: É, aquele, dentro daquele padrão, como a Elaine dizia também, né, quer dizer, que é aquele que com dez anos consegue ler, escrever, fazer as operações matemáticas...

⁴⁷ A experiência de Summerhill, proposta pelo pedagogo A.S. Neill, foi fundada em 1921 na Alemanha e transferida em 1924 para o sul da Inglaterra; posteriormente, foi transferida para o País de Gales. Seus princípios eram baseados na liberdade e no autogoverno, numa pedagogia menos diretiva. A escola continuou a existir mesmo após a morte de seu fundador, sob a direção de sua mulher, e de sua filha.

Elaine: A gente aprendeu que era o normal, né? (risos)

Pesq: É, que era, é o que a gente tem como padrão, né?

Elaine: Você fica...

Pesq: exatamente, e aí, então, aquilo que foge, bom, mas o que está aqui? não é pra estar aqui, é pra estar lá em algum lugar que saiba, né, o que fazer com ele. Então é um pouco também é, dessa coisa institucionalizada que a gente vive, né, que a gente não consegue entender a escola de um jeito diferente que não seja esse que a gente conhece, né? Mas isso também é história, isso não, isso não é assim porque sempre foi assim ou porque sempre a escola é... se organizou em cima dessas bases ou desse modo de funcionamento, né, o que não significa que ela tenha que continuar funcionando do modo como funciona, né, e que as coisas não possam ser diferentes. Mas enfim, vamos lá, vamos continuar mais um pouquinho, então...

Lúcia: Leitura dos parágrafos 8, 9, 10 e 11.

Pesq: Isso, então ele está dizendo que, quer dizer, ele não está dizendo que as mudanças não aconteçam, né, dentro da escola, é... e que não haja transformação em termos seja curricular, seja metodológica, tecnológica, ele está dizendo assim, de grandes mudanças, de mudar mesmo de referencial, de modelo, por exemplo, de escola, que é esse que a gente conhece muito bem, né, então ele está dizendo desse tipo de transformação, né? E porque é difícil a gente pensar nessas mudanças, então ele vai falar mais um pouco sobre isso. Quem? Marinilda prossegue?

Marinilda: Leitura do parágrafo 12.

Pesq: Isso, talvez muita gente pense isso mas não ouse dizer, né, bom então pra que a gente precisa, né, educar mais, formar mais, e aí, quem é que vai fazer esse outro... esse outro serviço que a gente... **Cássia:** acontece nos EUA, né, que não tem mão-de-obra; nos países da Europa o pessoal pega de fora, né,... o pessoal é muito qualificado...

Pesq: E essa divisão também de trabalho manual e trabalho intelectual... quer dizer, esse texto, o que vocês leram ele vai falar um pouco dessa divisão, né, de trabalho manual e do trabalho mental, quando é que isso, historicamente lá houve essa, essa divisão e se passou a valorizar mais um tipo de trabalho, né, como se um fosse mais valorizado ou mais importante do que o outro, então, isso ainda serve pra justificar um pouco isso de 'ah, está bom assim, porque senão quem vai varrer, quem vai limpar, quem vai, né, vamos ter gente pra fazer isso?' Seguindo.

Mara: É aqui mesmo, né? Leitura dos parágrafos 13, 14.

Pesq: Será que isso também tem a ver com a questão da inclusão, né, em que... em que medida a inclusão atenderia a essa demanda, né, de gastar menos e...

Paula: pra cortar verba das instituições, né?

Pesq: É, você põe todo mundo junto ali e não precisa **Paula:** Não precisa manter... **Pesq:** garantir... menos pras instituições ou menos gente pra dar conta disso e posso colocar todo mundo, quer dizer, posso juntar com os mesmos professores, e... atendendo a toda essa diversidade, né... E o problema não seria só esse, né, desde que desse recursos também pra

que as pessoas pudessem dar conta disso, né, mas parece que não é bem isso o que acontece, né? Então, quer dizer, é pra gente pensar também um pouco nesse aspecto, quer dizer, nesse aspecto econômico que pode também estar por trás da questão da inclusão e que a gente não pensa, né? A gente pensa até que todo mundo ficou bonzinho agora e resolveu: ‘olha, vamos tratar todo mundo, né, como igual, vamos respeitar as diferenças’ e que acaba muitas vezes não respeitando mas negando as diferenças, né, como a gente vai estar discutindo aí mais pra frente.

Paula: Pode até ter... até a intenção da pessoa que pensou... que fez... que imaginou... o Congresso de Sala...manca, lá, essa intenção... **Elaine:** A intenção é boa, né? **Paula:** Aí, é... **Paula:** Com essa intenção... **Elaine:** A intenção sempre é boa. **Paula:** Só que aí o governo, à medida que vai, que vai aceitando, ele adapta conforme lhe convém, né? **Elaine:** Exatamente. **Paula:** Realmente vai ser bom pra mim, onde eu vou lucrar nisso?

Cássia: Se for comparar o estudo aqui com a Espanha, né, é diferente, eles têm 8 horas... de estudo na escola, é muito diferente... que qualquer ou... quem mora nos EUA, qualquer outro lugar do mundo... é diferente...

Pesq: É, as condições de trabalho são outras,... **Cássia:** As condições são totalmente... **Pesq:** de formação... são outras. **Cássia:** Então, é muito mais fácil a inclusão lá do que aqui, (pausa) entendeu? Num sentido, não que aqui não seja boa, mas eu acho que essas coisas acontecerem lá é muito mais fácil você trabalhar, né, aceitar isso aí.. não dá pra comparar.

Pesq: Ou fazer do mesmo jeito... em todos os lugares, tem que contextualizar... essas questões. É como a... eu lembrei agora, falando de contextualizar é mais ou menos o que acontece com os testes de inteligência, né, que a gente tem e que a maioria deles feitos fora do Brasil, né, quer dizer, então vem do... da Argentina, dos EUA, a maioria é de fora, aí chega aqui faz-se uma... uma certa, assim, adaptação, mas, na verdade não são grandes adaptações, assim, muda-se uma coisa ou outra e aplica do mesmo jeito, só que uma coisa que foi feita pra uma realidade muito diferente da nossa, né, serve pra avaliar as nossas crianças que vivem numa realidade muito diferente, né, e na verdade o resultado só pode ser... só pode ser ruim, né? E aí você vai perguntar de... cor de pedra preciosa pra criança, ou... que cor é a esmeralda, por exemplo, e ela diz que é negra porque a Esmeralda que ela conhece mora lá no morro onde ela vive e ela é negra, né? E essa é a Esmeralda mas não é a pedra preciosa; aí tem lá uma prática de alguém praticando esqui e a criança tem que dizer qual que é o nome daquele... quer dizer, jamais, não tem, nem neve nunca ela viu...

Paula: Mal tem uma bicicletinha...

Risos...

Pesq: Então, se tiver a bicicletinha... **Paula:** se tiver ainda... **Pesq:** Então, ela tem que identificar, dizer nomes de coisas que acontecem, que não acontecem aqui...

Paula: É um absurdo isso, né?

? Quando não é a realidade né?

Pesq: Por isso que se questiona muito hoje, que se briga muito com essa coisa também dos testes, né, porque até que ponto.. é... até que ponto você consegue realmente ter um...

um...uma...referência ali sobre a criança ou sobre o potencial dela usando esse tipo de material, né, feitos lá em outros contextos e chegam aqui, mal passam por uma... por uma modificação pra serem adequados e são logo aplicados em massa, é claro que...

Paula: E todo mundo acha que está certíssimo, né?

Pesq: E confiando ali no resultado dele, como se, isso também que o teste também tem história, né? Quer dizer, ele também vem de uma... ele serve também pra legitimar uma certa... quando a gente pensa na... vinda das crianças, por exemplo, no êxodo rural na época da industrialização e que as crianças vindo pra cidade, as escolas ficando super lotadas, né, todo mundo tendo acesso à escola, a escola não dando conta de se adequar a essa diversidade ou a toda essa clientela, então você precisa de algum meio pra dizer: ‘olha, o problema não é da escola, é da criança’, né, e quem é que vai legitimar, quem é que vai justificar o fato da criança muitas vezes não aprender, então, os testes foram também, tiveram uma época da história em que eles foram muito usados pra esse tipo de coisa, quer dizer, eles serviram pra justificar e dizer assim: ‘não, realmente esse aqui não aprende, mas porque ele é limitado mesmo, olha, aqui, né, o resultado do teste’, então isso é uma briga séria hoje na Psicologia em função...

Cássia: E agora essa inteligência emocional, agora que está valendo, não tem mais QI... ??

Dalva: É o que eu ia comentar...

Cássia: É, que o QI está... **Dalva:** não é mais usado... **Cássia:** não usa mais...

Paula: Porque é como... mesmo essa criança que a gente tem aqui, que é de sítio que não tem acesso... tem criança aqui que não tem televisão, né... tem criança que não assiste televisão, é difícil, uma ou duas, mas tem... É... eles têm uma vivência por outra parte muito grande... né,... e agora parece, né, que conscientizando pra gente trabalhar com habilidades, aí que cai fora esse negócio de nota, de avaliação... é... é... mas é difícil... os próprios professores não aceitam essa mudança. ‘Como eu não vou dar prova?’ Eu avalio o aluno todo dia... não é?... É difícil às vezes da parte de... de superior, a parte... tem diretor que não aceita também... quer olhar lá...

Elaine: Dá impressão que você está folgando ? É. **Elaine:** essa é a impressão, que você não está querendo dar aula, você está fazendo corpo mole, que professor é esse que não quer dar avaliação? não quer dar prova? **Paula:** Não quer corrigir, né? **Elaine:** Não quer muita coisa pra corrigir? Então é assim, você fica...

Pesq: É, é o sentido de avaliação, que está por trás disso que impede que as pessoas vejam isso de outro modo, quer dizer, porque não é a avaliação que está sendo.. não é... essa visão que você está tendo sobre a criança e que todo dia você está tendo ali um retorno das coisas que ela, quer dizer, que ela está conseguindo, do quanto aquilo que você está dizendo, ela está se apropriando daquilo ou não e você também revê o seu próprio jeito de fazer, porque se não está chegando ali, quer dizer, o que está acontecendo nesse meio? mas as pessoas acham que... é... avaliação precisa ser desse modo que a gente conhece, né? De ter uma nota, de ter ponto, média aritmética...

Elaine: Não, e ela precisa estudar não é todo dia, é que você tem que marcar um dia pra ela e naquele dia, um dia antes ela se mata de estudar porque ela tem que se sair... ela vai se trancar no quarto e vai ficar estudando.

Pesq: Ela tem que mostrar que ela te devolve aquele conhecimento que você ficou o tempo todo...

Elaine: Agora não que ela seja avaliada todo dia, que ela vai está aprendendo todo dia, não, ela só vai aprender um dia assim... ainda tem que marcar, ai se você der prova surpresa, ele não está preparado... não é?... ele não está preparado, tem que marcar um dia.
Ruídos, comentários.

Elaine: Então, aí fica complicado.

? Você marca, eles faltam.

? Eles faltam.

? Eu parei de marcar por causa disso.

Pesq: Fica toda essa coisa que gera, que avaliação gera até na gente...

Comentários.

Elaine: É igual no curso que a gente está fazendo... **Pesq:** quem aqui não tem medo de avaliação? **Elaine:** Faz quantos anos que a gente estuda? Quinhentos anos já; a hora que a mulher falou lá que ia dar uma avaliação, a mulherada ficou apavorada! Ela não conseguiu explicar a avaliação enquanto não acalmou a mulherada; tudo velha, é tudo professora! (risos)

Mais comentários...

Pesq: A gente tem uma experiência com avaliação...

Dalva: É tudo com notas, o que tem que valer é aquela nota...

Comentários.

Elaine: Aquele dia vai se avaliar tudo, se você tiver mal, se você passou mal na noite anterior, problema seu, aquele dia vai ser o seu dia de avaliação, se você tirou um 5, você não merece 5, você não é uma aluna de cinco, mas você tirou 5, então aí você está com a 'nossa, eu tirei 5, a única oportunidade que eu tinha' e aí você quer morrer.

Mara: Isso é a mesma coisa em concurso... **Elaine:** Ah... a mesma coisa... ? Nem me fala em concurso... **Mara:** Você estuda, estuda, estuda ou passa ou não passa, mas você percebe que muita gente que tem já experiência de 10 anos na área, não passou, aconteceu isso com uma psicóloga em Leme, amiga nossa, muito boa, trabalhava na área já, foi muito bem, por um ponto, pessoas que...

Muitos comentários....

Mara: E um ponto não fez com que ela passasse, é muito revoltante.

Pesq: É, você avalia a capacidade ou a competência do outro por esse instrumento, unicamente por esse, né?

Paula: Aí tem gente engolindo o ponto, igual o cara que engoliu, foi fazer a prova da OAB; o cara engoliu, comprou por R\$15.000,00, pagou, pra comprar um ponto...

? Ah... o ponto...!!!

Paula: Aí, o cara desconfiou, o que tava fazendo a prova do lado, chamou e ele engoliu, aí tirou radiografia e ele está com o ponto... **Elaine:** Tem que esperar sair, agora, **Lúcia:** Agora, esses dias? **Paula:** Ontem, saiu hoje no jornal. ? Onde? **Lúcia:** Foi lá em São Carlos? Eu tava fazendo a unha, tinha uma advogada falando... ? Foi em São Carlos... acho que na região de São Carlos **Lúcia:** Até ela falou que te conhece (falando para a Cássia que também fez direito), mas eu não sei o nome dela... **Paula:** Mas eu acho que foi em São Paulo. Aí o cara ia pagar depois mais R\$15.000,00 se passasse. Acho engraçado...

Comentários.

Paula: Onde ele ia trabalhar depois? está tudo em greve?

Vários comentários.

Pesq: Agora essa questão da inteligência emocional, quer dizer, ela também vem um pouco pra dizer, pra questionar esse conceito de inteligência, que até então, o que a gente entende por inteligência? O que os testes entendem, né, os testes ajudavam a gente a entender sobre inteligência? Ah, inteligente é o sujeito que tem habilidades verbais, né, e... lógico-matemáticas, né, se a gente for pensar assim, quem eram os alunos, colegas que a gente considerava gênios mesmo, bons, eram aqueles ou que conseguiam ir bem em matemática ou em física, que eram bons na física ou que escreviam muito bem... (ruídos)... ? Ah, é... ?Ah, na nossa época... ? Na minha época era assim... **Pesq:** Ou que falasse, escrevesse, tivesse um domínio da língua assim, razoável... então, esse era o conceito de inteligência, essa pessoa, então o conceito de inteligência emocional vem desorganizar um pouco isso e dizer 'olha, mas espera aí, o que é inteligência? O que é ser inteligente? É ter raciocínio lógico-matemático ou verbal? E é isso só ou é também você ter habilidades pra outras coisas?' e aí entram as inteligências múltiplas, né, só que o problema é que aí as coisas viram modismos também, né, e aí daqui a pouco já tem testes aí pra avaliar a inteligência... **Paula:** múltipla... **Pesq:** É, musical, é... (risos)... inteligência corporal, cinestésica... entende?

Elaine: Então, mas nessa o Lula é inteligente?

? É, ele chegou lá...

Comentários.

Elaine: espera aí, espera aí..... É, o Lula é inteligente!

? Lógico, ele chegou lá.

Comentários.

Elaine: Que ele não tem estudo, o bicho é inteligente!

Paula: Pra estar onde ele está ele não é burro não... ? Imagina! **Paula:** ele é bem esperto.

Cássia: Aquela pessoa, que não tem estudo, que estudou até a 4ª série... que tem... sozinha construiu um patrimônio.. ? Ninguém passava a perna... **Elaine:** Igual o das Casas Bahia lá, o.... como é que chama o das Casas Bahia? É não tem... é... 4ª série.... **Cássia:** Não tem, então, ele sozinho, isso não é uma inteligência?

Pesq: De quem você está falando?

Cássia: Não, porque às vezes, as pessoas vão tendo outras ou é inteligente porque tem raciocínio lógico-matemático e tal, às vezes a pessoa não teve nem essa oportunidade, e às vezes até nesse sentido ela não tem muita inteligência mesmo, mas ela tem inteligência pra outras coisas e consegue se sair bem na vida...

Paula: Só que hoje em dia não é mais assim, né? Hoje em dia é o próprio processo seletivo depois no trabalho, né, eles vão olhar seu currículo, de onde você vem? ? Derruba tudo isso, né? **Paula:** Em compensação, você vai trabalhar na Microsoft, você faz o horário que você quer, você pode trabalhar de chinelo, quem produz, você produz da meia-noite às seis, você vai trabalhar da meia-noite às seis, ninguém tem horário, você tem uma meta pra cumprir, você cumpriu em dois dias você fica o resto do mês sem trabalhar. (pausa). Você fez seu serviço direito? Então a escola deve ser mais ou menos isso? Né, essa que você contou aí; é mais ou menos isso?

Pesq: É, ela é uma escola que eu não sei dizer exatamente assim, a filosofia, do que está por trás assim, da metodologia da escola, mas assim, é, não tem essa questão de que você tem que aprender por série, você nivelar por série, você separar grupos por idades, mas que se pode ensinar qualquer coisa a qualquer grupo de crianças.

Paula: Então, agora, o que é mais importante aqui, assim que a gente trabalha na escola, a gente dar... autoridade, a gente... força a ter responsabilidade ou... uma coisa imposta, certo? A criança tem que trazer o trabalho no dia tal é ã...ã...ã...ã... o sistema escolar, é isso, não é, tem que fazer a prova tal dia e é... esse outro lado, não tem regra entre aspas, né, mas você tem a responsabilidade de cumprir alguma coisa e você vai cumprir... do seu jeito mas você vai cumprir. Cria-se o hábito da responsabilidade, coisa que a gente não consegue trabalhar com o aluno, né?

Elaine: Quer dizer que não é uma coisa de fora, é uma coisa que ele cria dentro, né?

Paula: Exatamente.

Mara: Eu acho que começa criar mais cedo **Elaine:** Não é imposto. **Mara:** que nem a gente, quando vai pra faculdade, né, eu vejo muito isso; às vezes eu falo: ‘nossa, mas na 6ª série eu era exatamente igual meu filho, deixava um monte de lição sem fazer’, né? hoje eu cobro, falo algumas coisas, mas eu era assim porque eu gostava de jogar basquete, de jogar basquete então deixava trabalho, tudo pro final, né, aí, mas quando você vai pra faculdade, não tem pais, que eu morava sozinha, numa cidade que eu não conhecia.

Paula: E aí, se você fosse uma Paula? Não, e se você fosse uma Paula? Dane-se a escola. Uma Paula do basquete, uma Hortênciã, você tem a inteligência pro esporte, habilidade pro esporte.. ia se dar bem na vida.

Mara: Mas, daí quando você já é a estrelinha, lá, o povo já cata você com uns 10, 15 anos de idade, não vai chegar...

Paula: Tem bastante estrelinhas que não, não... que por meio de, assim, por falta de oportunidade, e por falta de... é obrigada a trabalhar pra ajudar a família, é obrigado a... vai estudar, não obrigado, né, vai estudar e começa deixar de lado e aí estuda, chega em casa tem vinte irmãos pra olhar, chega em casa, da escola pra casa, vai olhar os irmãos, e aí?

Mara: Então, mas eu estou falando, Paula, dessa consciência que a gente vai adquirindo...

Paula: Ah, mas a gente adquire... de adulto, só... **Mara:** só na faculdade. Então, por que? Porque lá tem muito gente mais nova que vai pra uma facul... porque lá não tem tanta cobrança, mas ele sabe que ele tem que fazer e se ele não for no dia seguinte pra... ou se ele não levar o trabalho, ou se você não for nas aulas aos sábados, você pode até faltar no primeiro, no segundo, mas aí você percebe 'pô, espera aí, mas as minhas... as aulas mais importantes são na 6ª e no sábado', né, e o professor não fica falando isso pra você, pegando lá e falando, falando, é você que vai se tocando **Lúcia:** É, eu vejo meu filho, é assim..

Mara: Não é isso que acontece? E eu acho que ? Você cria responsabilidade. **Mara:** e aí você cria essa consciência sozinho, se você não fizer você fica de DP, você vai carregar uma DP. Não, você tem uma prova pra estudar e se você não estudar. Espera aí, isso que vai te trazendo?

Pesq: Acho que é uma outra cultura escolar que não é a mesma que a gente tem aqui no primeiro...

Mara: Mas será que não consegue trazer isso pras crianças um pouco mais cedo?

Pesq: Então, é isso que eu disse, que é uma cultura...

Paula: Então, mas eu acho que ela não tem... a criança ainda não tem discernimento pra tomar certas atitudes, ainda... não que precise de um guia, mas... pode-se criar hábitos, sim, desde pequeno, mas... talvez a criança precise de mais...mais ajuda, ser autônoma totalmente eu acho difícil.

Mara: Ah, não,mas...

Comentários vários.

Pesq: Mas você tem que dar condições pra essa autonomia se desenvolver, senão a gente vai ser sempre heterônimo, né? Eu sempre faço porque alguém está na cobrança, eu só entrego porque, é aquela história: 'ah, é pra nota? Se for pra nota o que você está pedindo eu vou fazer de um jeito agora se não for pra nota', por que? Porque a nossa cultura é essa, a história que a gente tem escolar é essa.. **Paula:** Em casa é assim... **Pesq:** E se a gente não rompe com isso, então, aí, chega uma hora lá na frente que isso às vezes muda um pouco, mas... é... por que não? por que isso não pode começar antes, ou mais cedo? É porque a gente acha que até uma certa idade tem que ser ou tem que fazer de uma certa maneira, tem que funcionar de um certo jeito e a gente não pensa como fazer isso diferente, não é?

Mara: Sabe o que às vezes eu fico me perguntando? O que se cobra hoje? Nem às vezes a gente sabe o que é cobrado? Entre os alunos, né, os nossos que estão com essas dificuldades aí; aí eu fico me perguntando 'mas até onde chegar?' Será que o que pra mim, o que eu conquistei, o que ela conquistou... que a gente (se referindo a ela e à professora Elaine) fez aquele trabalho junto e tal, nossa! foi uma conquista, não foi? Perfeito! Vamos contar? Vamos. Mas e pro restante? E para toda uma escola? Então, aonde se quer chegar? Eu fui num

curso na 6ª feira pra surdos em São Paulo, a gente viu textos lá de alunos de 4ª e 5ª série que se a gente visse talvez aqui a gente falava: ‘nossa, mas isso daí não sabe nem... não está sabendo nem escrever direito’ e lá eles consideram como 10; eu falei: ‘nossa, alguma coisa está acontecendo!’

Elaine: É, qual o limite?
? Qual é o parâmetro?

Mara: Entendeu? porque às vezes você começa, não, eu não cobro, eu não vou cobrar dessa maneira, mas daí você diz, espera aí, mas tão cobrando dele dessa maneira, então onde que eu tenho que cobrar? O que está bom pra mim? Então, será que é essa a realidade nossa? O que é bom pra um aluno meu, então? Pra ele, eu vou ter que descobrir ou a gente vai ter que pensar junto, porque se... pra ele... o bom é isso, pra família está bom isso, que nem o Dani, né? ? É. **Mara:** O Daniel. Ele não... ele tinha... ele adorava Matemática, mas ele tinha aversão à Língua Portuguesa, mas a gente percebeu que a partir do momento que ele conseguiu alguma coisa, ler algumas palavras, ele está amando também, não só Matemática, né,... ? É. **Mara:** ele está amando... ele é outra pessoa. ? é um menino também que ajuda o pai a pegar sucata e a vender. Então, no que...

Paula: No que ele trabalha? Na sucata.

Mara: Na sucata.

Mara: essa realidade de cada um que a gente devia desenvolver e bater em cima pra tentar ajudar, que é um trabalho difícil. Onde que a gente quer, ou será que a gente quer chegar que ele vá, atinja a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e vá pra uma 5ª ...

Pesq: Quem que vai dizer, quer dizer, quem vai colocar esse referencial? Qual é o referencial, né? Quem é que dá esse... é o professor ou é o aluno, ou é a família ou é... É um pouco isso que você está perguntando, né? Quem diz o que é bom pra ele?

? você quer que ele seja ótimo.

? No seu referencial!

Muitos comentários em voz alta.

Elaine: É falar: ‘oh, Mara, vamos dar uma afrouxada também, né, não precisa apertar tanto assim’, ou senão pode falar: ‘oh, Elaine, dá uma apertada a mais porque o moleque você está vendo que ele está caminhando, você está andando nesse passinho de lesma’. Às vezes pra mim, aquele é... então é muito difícil. ? É. **Elaine:** É muito difícil.

[...] relato de uma história sobre o irmão down da pesquisadora.

Paula: Se as irmãs nunca tivessem recebido diploma, ele nunca iria querer ter formado.

Pesq: Talvez isso não fosse uma coisa tão importante pra ele, né? Mas a gente começou a se questionar: bom, pra que é importante ler e escrever? É pra gente? Por que a gente não queria que a nossa, porque a família quer que ele leia e escreva, então vai ter que aprender a ler e escrever de qualquer jeito, a qualquer preço e isso tem que acontecer. Não. Mas a gente

começou a perceber que essa era uma necessidade dele porque era uma frustração dele. ‘Pôxa, gente, tem um desejo dele, né, e aí bom, no nosso padrão, todo mundo formado, graduação, pós-graduação e o meu irmão não sabe ler e escrever, e aí você acaba se culpando também um pouco. Pôxa, por que? Só que aí você vê a história escolar dele, que também nunca se investiu ou poucas propostas de alfabetização, mas se desistia ao longo do caminho, talvez por se olhar mais pra necessidade, pra falta dele do que pro potencial, mas assim ia se desistindo e ele se sente assim muito frustrado com essa coisa de... cada vez que ele começava com esse negócio que tinha caderno e lápis, né, ele se sentia o máximo. E aí o que aconteceu? Aí a gente arrumou uma professora particular pra ele, ele está indo, ele vai duas vezes por semana [...] Então Mara, acho que um pouco é isso também, né, tem horas que não dá pra saber de onde, onde é que vai sinalizar, se é o professor que sinaliza, se é... mas o aluno também, ele também dá alguns indicativos do que ele quer, do que ele está precisando, do que é bom pra ele, como a gente dizia da tal da inteligência emocional, ou das inteligências múltiplas. Não é agora querer enquadrar todo mundo e fazer, é... testes de avaliação dessas inteligências, mas é olhar um pouco pras diferentes possibilidades também, das pessoas, de que não é só inteligente quando você domina um certo padrão, né?’

Paula: E hoje em dia pode ser o melhor esportista; só o Ronaldo, né, que não vai precisar trabalhar mais, mas daqui a pouco acaba a vida e vai trabalhar como técnico? Tem que ter um curso superior, tem que entender um pouco de mecânica, não é? de energia, de gás calórico, porque aí vai a parte, aí vai ter que estudar... pra poder trabalhar.

Pesq: E há uma coisa também, por que as pessoas se revoltam tanto com essa coisa também dos jogadores, né? Você ouviu muita gente e às vezes até a gente pensa assim, porque o cara está lá analfabeto, não sabe nem falar e olha só, ganha tudo isso, eu aqui, sou professora fiz isso, curso disso, daquilo, projeto Ipê, Construtivismo (risos)... Inclusão Escolar... **Paula:** Mas você não tem a habilidade que ele tem, gente.. **Pesq:** E pra quê? E olha só... mas a gente também tem uma visão muito mercantilista do conhecimento, né, a gente acha que o conhecimento tem que servir pra gente ganhar dinheiro, senão... como muita gente diz: ‘bom, pra que eu vou estudar, se eu ganho muito mais?’ Quer dizer, mas estudar não é pra... é só pra ganhar dinheiro? É só pra gente estar bem, ter acesso aos bens materiais ou a gente estuda e tem conhecimento pra outras coisas?

Dalva: Mas tem um pouquinho da cobrança da família também, né? Eu tinha um aluno, eu lembro muito bem, então, era recuperação de ciclo e eu sempre valorizava: ‘olha, gente eu quero que vocês estudem, eu quero ver vocês bem na vida, não desmerecendo varredor de rua...’ contava toda aquela história pra eles. Aí ele falou assim: ‘ah, não, mas eu não quero, o que eu quero mesmo é um cavalo e uma carroça, é um cavalo e uma carroça, o meu pai tem, o meu tio tem, eles ganham dinheiro com isso, eu não quero mais, eu quero repetir pra eu não estudar mais’ porque quem tem cavalo e carroça ganha dinheiro do mesmo jeito que o engenheiro... então aquilo vem um pouquinho da estrutura da família, no meu ver, não sei, não é?

Pesq: Tem a ver com a realidade em que ele vive, o que os pais, ou as pessoas que estão em volta dele valorizam, não é? Agora uma coisa que a gente também não pode perder de vista é que ter acesso, quer dizer, pra que a gente aprende, né? a gente vai na escola e aprende, não é só pra ganhar dinheiro, tem esse outro lado também... **Dalva:** ah, sim! **Pesq:** E é isso que é importante porque senão a gente também banaliza e diz: ‘ah, então está bom, você quer uma carroça e um cavalo ah, está bom, vai lá, você vai ser feliz assim, vai...’ só que o acesso ao bem cultural é uma coisa preciosa também, que faz com que a gente tenha uma outra leitura

da vida, **Paula:** Do mundo, né? **Pesq:** do mundo... **Dalva:** Eu pegava livros, eu falava: ‘olha, é tão bom você pegar, abrir o livro, entender o que ele está falando pra você, uma revista, uma história em quadrinhos, mas pra eles, assim a maioria da sala não... enxergava isso. **Paula:** nunca abriu um livro em casa, nunca viu ninguém abrir um livro dentro de casa.... **Dalva:** Visitar um museu, teatro, **Paula:** Imagina! **Dalva:** chegava e perguntava, eram super desestimulados. ‘ah, eu vi lá, a menina...’ não sabia nem que era a princesa, que era a bruxa, talvez pela fantasia não ligava, então acho que essa questão de limite, de cobrança vem daí também.

Pesq: A gente tem visto muito, nesse projeto agora, que as universidades têm feito em parceria com o Estado, esse projeto de alfabetização de adultos, então assim, você vê muito relato de, tem gente de oitenta e poucos anos; lá em São Carlos mesmo tem um pessoal que está envolvido lá nesse projeto de alfabetização, então você tem velhinhos lá de oitenta e tantos anos que estão indo pra escola e que tão sendo alfabetizados, né e você vê assim, as expectativas, porque assim, alguns querem aprender a ler não é pra essa coisa mesmo assim, ‘ah, porque eu quero ganhar...’ Não, ele quer aprender a ler porque ele quer ler a Bíblia, o outro quer ler a bula do remédio **Elaine:** uma placa... **Pesq:** uma placa de ônibus porque ele está no ponto e ele tem que perguntar pra alguém pra onde vai esse ônibus porque ele não consegue identificar, então, você ter acesso a isso é abrir o mundo, é diferente ? Completamente **Pesq:** porque você não vai aprender ler pelo mesmo motivo que eu quero aprender, mas a sua necessidade é importante, o seu motivo é importante. Se você conseguir ter acesso a isso, com certeza isso vai mudar a sua vida, o seu referencial, a leitura que você vai fazer das coisas, né?

Bom gente, vamos... onde é que nós estamos? Eu já nem sei mais onde nós estamos aqui...

Dalva: Leitura do parágrafo 15, 16, 17

Pesq: Então, ele está dizendo aí porque nem sempre a escola vai acompanhar o contexto de transformação em que ela vive, né, e que não é o fato de estar numa sociedade que muda o tempo todo que faz com que automaticamente a escola também vá acompanhar essas mudanças, ele diz: ‘ó, vai precisar de gente que vai ler essa transformação, vai decodificar, vai transformar isso e quem é que faz isso, né? Quem é que muda a escola? Quem é que faz essa decodificação pra levar a escola à mudança? Então, quer dizer, pode ter ataque terrorista, pode ter crise econômica, seja lá o que for, ou quer dizer, pode acontecer um monte de coisas, né, no mundo à nossa volta, mas isso não significa necessariamente que a escola vá acompanhar e afinal, quem é que é responsável por essa transformação, quem muda a escola? Se a gente parar um pouco pra pensar nisso, talvez a gente fique com essa interrogação, né,? Quem faz essa mudança, então? Ela não é automática, não acontece sozinha e ele disse aqui, um pouco anteriormente, que muitas vezes... os próprios... Onde é que... deixa eu achar aqui (no texto)... os próprios professores, os pais se apegam ao status quo, quer dizer, aquilo que já está da forma como está, e não tem nenhum interesse também em fazer essa leitura; então quem é que vai fazer essa mudança, né? Então vamos continuar..

Cássia: Leitura do parágrafo 18. e 19

Pesq: Isso, como a gente ouviu muita gente falar: ‘os professores estão querendo aumento? Pra que? Pôxa, eu trabalho aqui o dia inteiro na roça, eles ganham lá,... vai lá, fica lá na sala... ganham bem, **Elaine:** meio período **Pesq:** É, meio período... eu levanto cedo, de madrugada... **Elaine:** Não, o pior é quando eles perguntam: ‘você só dá aula?’ (risos) **Pesq:** Você trabalha também ou você... só dá aula? **Elaine:** Você só dá aula? Ou se não: ‘Ó,

trabalho de folga, hein? Trabalha meio período! É vida boa!’ Quer dizer, o próprio povo lá fora já acha....

Pesq: É o que ele está dizendo, existem muitos grupos fora da escola que acham até que do jeito que está, está bom, né, pra que eles vão querer... eles vão se mobilizar? Também não, não são eles que vão se mobilizar a favor da escola né? E vamos ver o que mais ele vai dizer aí sobre essas dificuldades.

Cássia: Continua?

Pesq: Continua.

Cássia: **Leitura do parágrafo 20**

Paula: E aí vai criar... cidadãos mais críticos também, vai passar, vai saber, vai questionar, né?

Pesq: Vai questionar, vai colocar em questão porque as coisas são como são. Tem um autor que trabalha com formação de professores, talvez vocês tenham ouvido falar dele já, o Schön, Donald Schön? É um americano e ele fala sobre, ele trabalha muito essa idéia de professor reflexivo, né, esse Perrenoud, por exemplo, o Zeichner, é um outro autor que trabalha muito nessa linha de professor reflexivo, que é uma coisa também assim, que já meio quase que virou jargão, né, falar de professor reflexivo, mas... tem que ter um certo cuidado quando a gente fala o que é esse professor reflexivo e usando um pouco as idéias do Dewey também, é, esses autores vão dizer o que? O Dewey, por exemplo ele vai dizer que existem duas ações, né, que ele vai chamar de ação reflexiva e ação rotineira. A ação reflexiva ele diz que é aquela que está, que consegue enxergar, né, está mais aberta pras mudanças e a ação rotineira é aquela que a gente faz no nosso cotidiano mais baseada na autoridade, na submissão, naquilo que já está... na tradição... é uma ação voltada pra tradição. É, a gente faz... é como a questão da escola, por exemplo, a gente faz, trabalha com nota, com série, com avaliação, por que? Porque é a tradição, é imposto, e, portanto, essa é a ação rotineira e a ação reflexiva... E aí o Schön vai desenvolver, ele vai dizer o que é, ele vai trabalhar um pouco essa questão da reflexão do professor e vai tentar dizer o que é isso. Mas só pra gente dar uma... só pra falar um pouquinho disso, mesmo que rápido, ele vai falar que existem três momentos de reflexão na ação do professor, né, ele vai dizer que é o que ele chama de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Então ele vai dizer que essa reflexão na ação é aquela coisa que você está lá em sala de aula, fazendo um negócio e de repente você está fazendo e ao mesmo tempo você está pensando: ‘mas, será que é isso mesmo? Será que eu não podia fazer isso de outro jeito?’ Quer dizer, você está fazendo e você está pensando sobre o que você está fazendo, né, ainda que isso aconteça concomitantemente. Ele diz ó, existe um outro momento de reflexão que está na prática do professor, que é a reflexão sobre a ação, que é aquele momento depois que você saiu daquele contexto da sala, daquilo que você estava fazendo você pensa sobre a sua ação, né, e aí há um momento em que você tá lá na sua casa e pensa: ‘mas aquela hora, né, que eu fiz... aquilo... como a Mara dizia lá: ‘bom, então eu pensava sobre, pôxa, mas e agora, o que será que... as metas que a gente tem, quem que define; o que é bom pra ele, o que não é?’ E esse pensar sobre a ação, ou seja, a ação que você desenvolveu lá na sua sala de aula e que você fica ali: Mas esse menino colocou tal questão e eu respondi aquilo pra ele, mas será que eu podia ter respondido aquilo de outro jeito; será que tinha uma outra maneira de eu... como é que eu... bom, enfim, e você pensa sobre a sua ação. E ele diz que há um terceiro momento, né, uma terceira forma de reflexão, que é a reflexão sobre a reflexão na ação, que é o momento em que você, é um pouco assim, pensar

sobre o pensar e esse momento é onde você vai produzir uma forma de ação, e ele vai dizer então que esse momento de reflexão, nesse momento o professor ele produz conhecimento e aí existe toda uma linha de alguns autores que trabalham com a questão da formação de professores que vão valorizar muito esse pensar ou esse refletir do professor e o quanto isso é um contexto de produção de conhecimento, só que infelizmente muito pouco registrado, né, você não registra quase nada eu imagino; dificilmente acho que vocês registram uma coisa que vocês fazem em sala de aula, ou você tem um registro de formas como você fez e de questões que aquilo te levantou... **Paula**; Não... a gente não tem, né... **Pesq**: ou mesmo projetos que a gente faça que deram certo, que foram legais...e que ficam no anonimato **Paula**: quantas vezes a gente faz projetos e nem registra... **Pesq**: e não tem um... nem pra dizer pra alguém, ou pra socializar e pra dizer que foi legal, então é um pouco nessa linha que ele vai trabalhar, né, e o Perrenoud trabalha um pouco com isso também, né, por isso que ele fala lá desde o início que as duas linhas norteadoras do trabalho do professor é a participação crítica e a prática reflexiva. Claro que aí no decorrer do texto, eu parti um pouco aí o texto até um ponto, mas ele vai desenvolver um pouco mais essa participação crítica e essa ação reflexiva. Então, quer dizer, não é uma simples reflexão de você... bom, porque reflexão todo mundo tem, né, todo mundo pensa em algum momento sobre alguma coisa, né? Estão lá pensando sobre algum problema, mas não é essa reflexão que ele está dizendo, é uma forma de refletir, né, que te leva a perceber o contexto... o que gera aquele problema que você tem, sem que muitas vezes você se sinta unicamente culpado por aquilo, e ele diz aqui mesmo no texto, numa página aqui que a gente já leu, lá na página 7, ele vai falar assim, ó, que “o cúmulo da alienação, sabe-se bem, é sentir-se o único responsável por sua situação infeliz, de vê-la como consequência ‘lógica’ e portanto ‘justa’ de sua própria incapacidade de vencer.”. ah, então ‘eu não consigo trabalhar com esse menino mas também, né, eu tinha que ter mais um curso, eu tinha que... pôxa, a culpa é só minha mesmo, eu não fui estudar mais, também eu não quis fazer aquele outro curso’, então, é um pouco isso, né, é conseguir perceber que aquela situação que você vive ali ela é contextualizada e você não é, claro que você pode ser co-responsável mas também pode não ser o único responsável por ela. Então essa linha da prática reflexiva vai um pouco por esse contexto aí; vamos então finalizar a leitura aqui pra gente terminar essa parte.

Paula: Leitura do parágrafo 21, 22.

Pesq: Isso, ele está dizendo aqui que também é difícil que a escola acompanhe essas transformações porque ele diz, ó, nem sempre esse é o ideal da maioria dos professores que estão atuando e nem das pessoas que estão em posições de dirigentes do ensino, né, ele vai dizer, então, que se essa também não é uma vontade, não é um desejo dos próprios profissionais envolvidos, né, com a escola, isso também dificulta que a escola acompanhe na mesma proporção... que muda-se a sociedade, que a escola também mude. Eu... lembrava que faz um... faz um tempo aí, eu estava num almoço e aí encontrei com uma professora, uma professora de ensino fundamental e conversando... conversando sobre essa coisa de estudar,.....enfim,... de pós-graduação e tal e ela dizia assim: ‘por isso que eu acho, por isso que é bom ser professora, você faz o Magistério tem lá o seu diploma e aí você não precisa, né, você ganha lá o seu dinheirinho, você vai trabalhar e não precisa ficar se matando de estudar, por isso que é bom você ter o diploma que seja do Magistério.’ Aí, é difícil, né, ouvir um negócio desse assim e eu falei assim: ‘olha, você me desculpa mas eu acho que esse é um grande engano porque é esse professor, quer dizer a hora que ele faz lá um Magistério, seja lá o curso que for ele está começando... ? entrando na engrenagem.. **Pesq**: ele está começando e muito pelo contrário, é esse que tem que estudar e muito porque não é brincadeira você... ainda mais no ensino fundamental, na educação infantil, no ensino fundamental que esses são

os anos de base. ‘Ah, não,é...’ aí ela disse lá qualquer coisa, ‘ah, está bom, você pode fazer...’ Mas você vê, essa formação é suficiente, garante o seu emprego e está tudo bem e a gente não precisa ficar, pra que se matar? Por isso que é bom ser professor, principalmente nesses primeiro anos assim, né, da escolaridade, porque aí você faz seu trabalho tranquilo e pronto, né? Pra que você vai se matar, você não precisa estudar mais, né? não é como um profissional da medicina, da engenharia, seja lá de outra área qualquer, né, que precisa ficar, não, o professor, não. Olha só, é um pouco do que ele diz...

Paula: Mas isso daí já é... um pessoal de uma geração anterior, né, ou...não?... **Pesq:** Não, isso não é de geração tão anterior, não, tem muita gente das novas gerações que pensa dessa forma... **Mara:** No trabalho tinha muita gente que fazia... **Paula:** Porque eu acho o cúmulo. **Mara:** bom, foi fazer pedagogia agora porque é obrigado a fazer, ou então, a maioria, ah, porque a prefeitura está custeando tanto, ah, vou aproveitar fazer, mas não precisa não. **Pesq:** Não que seja necessário, ou que eu precise, é só uma questão de...

Paula: Porque às vezes tem gente que foi por falta de oportunidade ou por problema financeiro, alguma coisa.

Pesq: Mas que vê que há uma necessidade de você... então é o que ele fala dessa profissionalização constante, né, que é um pouco essa idéia aí da educação continuada, ainda que isso esteja acontecendo de diferentes maneiras e a gente possa até questionar isso, mas assim, é um modo de dizer: ‘olha , a gente precisa estar em constante formação, ela não acaba quando você termina o magistério, o CEFAM, ou a Pedagogia’, ou ,quer dizer, é uma coisa que tem que estar... por isso ele fala dessa profissionalização crescente.

Paula: Eu acho que o professor deveria trabalhar meio período e estudar meio período, não é?

? A sua teoria é boa.

Paula: A minha teoria é...

? Vai ser implantada...

? Dá pra ganhar muito dinheiro; vou ser sua empresária.

Paula: Presta atenção (rindo). Dividiria em dois turnos: das 7h00 às 9h30 e das 9h30 ao meio dia; então, um grupo estuda das 7h00 às 9h30, depois das 9h30 pega os alunos; o resto do grupo deu aula das 7h00 às 9h30 e vai estudar das 9h30 ao meio dia.

Pesq: Vamos pôr a Paula de secretária de alguma coisa...

Paula: Mas é pra estudar mesmo, ia ser um grupo de estudos, sentar, trocar experiência, ler texto, discutir e trocar o que está acontecendo: ‘olha, na minha sala está acontecendo isso, eu não estou conseguindo resolver; olha eu li isso...’

Mara: Às vezes, o próprio... porque tem muita gente que não aproveita, gente, tem HTP, que nem a gente está aqui, estudando, trabalhando, uma coisa legal, mas tem muito HTP, tem dia que você fala assim... ? Tem dia que só fica no troca troca de receita..... **Mara:** ‘gente o que eu estou fazendo aqui?’ ? É..... é o não levar a sério. **Mara:** eu voltei pra escola e esta aí, fofocando, fofocando, falando... **Elaine:** Acha que não precisa... **Mara:** Então é complicado, muitos professores é que fazem a escola.... **Elaine:** Mas a gente próprio

deprecia, o próprio professor deprecia a profissão dele. **Lúcia:** É. **Elaine:** Não é? E aí você quer que o outro valorize? Ou senão você diz por que não ficou em casa? **Paula:** Ah, coitado! Coitado por que? **Elaine:** É horrível! A primeira opção que ele tiver é pra mudar de vida, vai estudar outra coisa pra você mudar de vida. **Paula:** E não é por aí **Elaine:** Claro que não... **Paula:** porque hoje em dia, do jeito que está a situação econômica que a gente está vivendo, quem te sustenta, é o Magistério ou é a Advocacia linda, maravilhosa? (olhando para uma professora, Cássia, que fez Direito)? **Cássia:** ...realmente o magistério.

Pesq: É por isso que ele está dizendo, então, de novo porque as mudanças não são tão... a gente vive uma situação muito estável de coisas, né, de coisas já institucionalizadas que a gente não muda. Não muda até porque dentro do próprio contexto não há muitas vezes vontade ou não é um ideal de todos os profissionais, claro que sem generalizar.

Paula: Eu acho que já está mudando alguma coisa; eu sinto que tem umas pessoas ainda, né, que não aceitam, mas eu acho que a visão dessa maioria já está mudando, de professores de querer ir atrás, de querer estudar...

Elaine: De que está vendo, ele tem que ver que está ficando pra trás.

Cássia: Mas será que é assim, você está falando aqui, né de 1ª a 4ª, mas será que de 5ª a 8ª? a situação é mais feia.

Paula: O problema é que chega de 5ª a 8ª o professor... não falando mal porque eu também sou, mas têm muitos ali que trabalha o dia inteiro em outra coisa e tão lá pra ganhar um dinheirinho a mais, né?

? É um bico, né?

? É um bico.

? Tem muito professor bom também de 5ª a 8ª

? Não.. existe, lógico..

? Tem...

? Mas tem muito que é bico.

Alguns comentários.

Pesq: não é alguma coisa que se generalize mas o que ele diz aqui não é uma regra geral, né, porque não está dizendo aqui que todos os professores... mas ele diz que isso, que essa idéia de profissionalização, da prática reflexiva e da participação crítica não corresponde “nem à identidade ou ao ideal da maioria dos professores em função; nem ao projeto ou à vocação da maioria daqueles que se dirigem para o ensino.”

Gente, só mais um pequeno parênteses, eu trouxe até um livro aqui pra mostrar pra vocês porque vocês estão falando dessa coisa de estudar, de buscar, de grupo de estudo e tal. Esse livro aqui é muito legal, se um dia vocês tiverem a oportunidade de ler: “Como nos tornamos professoras?” da Roseli Fontana; é uma professora lá da Unicamp, e ela teve um tempo agora lá dando aula na Unimep também e o que é essa, na verdade o livro é a tese dela, que ela transformou em livro. Porque isso aqui começou com um grupo de estudos numa escola; eram professoras que tinham sido alunas dela acho que na Pedagogia e começaram a sentir vontade,

assim, ‘ah, a gente vai se reunir’ e é um grupo de estudos, elas se reúnem pra estudar o Vygotsky, alguns autores aí da abordagem histórico-cultural, elas queriam estudar e entender mais disso que era uma coisa que acho que tava assim mais borbulhando e chamaram essa professora, a Roseli, pra fazer um pouco essa mediação, pra estar junto ali no grupo de estudos, então ‘a gente vai estudar Vygotsky’ e o objetivo do grupo era esse, era ser um grupo de estudos, só que aí numa das discussões lá surgiu uma questão de uma das professoras e ela disse assim: ‘bom, gente, mas porque será, o que será que acontece que a gente está aqui num grupo de estudos, buscando, querendo estudar, não estamos ganhando nada a mais pra isso e a gente está querendo entender mais, a gente está querendo ler, querendo é... se aprofundar mais em algumas questões e outras pessoas se acomodam e não buscam nada, e não querem nada e se contentam com aquilo que já conseguiram e acham que aquilo está bom. O que faz essa diferença, né? Por que a gente está aqui buscando e outros são professores também como a gente mas...’ e a partir dessa questão é que surgiu a tese dela. E aí ela vai... aí o grupo acaba... continua sendo um grupo de estudos, mas elas começam a estar discutindo um pouco o que é que faz as pessoas professoras, o que é que torna a gente professor?...e fazendo assim... e discutindo e colocando aí no embate essa coisa: é inato? É adquirido? É um dom? É vocação? **Paula:** É influenciado pela mãe? (riso) No meu caso e da minha mãe são dois opostos. **Pesq:** Têm determinantes, assim, familiares, a gente escolhe, a gente é escolhido? Então elas começam... ela vai trabalhar então nesse livro de um jeito que eu acho assim, muito bonito, né, eu leio umas coisas aqui que eu, eu não sei porque... é... chega até a me emocionar; tanto que eu li a tese, depois saiu o livro, li o livro; eu acho muito bonito assim, ela escreve também de um jeito quase que assim, em alguns momentos quase meio poético, então é muito legal e ela vai trabalhando um pouco como é que a gente se torna professor, o que é isso de ser professor; por que alguns querem tanto e outros não querem nada e estão contentes com isso mesmo, mas ainda bem que isso não é a maioria, mas esta aí também no contexto da gente. Vamos só finalizar aqui a leitura e aí pra gente ir terminando?

Paula: Leitura dos parágrafos 23, 24 e 25

Pesq: Então, ele colocou vários motivos que impedem... que ele vai dizer porque essa transformação da escola não acompanha então, na mesma proporção, as mudanças na sociedade, ele vai dizer: ‘ó, nos grupos que estão fora e que nem sempre...também... aderem a essa causa, dentro da própria categoria têm pessoas que também não tem afinidade, também não estão querendo isso’, então ele vai levantando esses motivos e ele diz: ‘bom, então será que por isso a gente deixa de lado essa coisa de... então... vamos esquecer profissionalização, está bom assim mesmo, deixa assim? Já que é tão devagar, já que é tão difícil, já que não é a vontade de todos, então a gente abandona esse paradigma do professor crítico, reflexivo?’ E aí ele vai dizer que ele não acha que seja por aí, né, e que também não dá pra gente pensar que isso tenha, que a gente dizia e que a Cássia tinha colocado lá, que existem questões ou têm mudanças que são mais fáceis acontecerem em outras condições, em outros lugares, onde as condições de trabalho são outras, né, porque tem uma outra cultura, uma outra história, né, de educação, mas ele vai dizer que ele acha até que essas sociedades muito desenvolvidas, elas são tão... as coisas também lá já estão tão cristalizadas, né, que às vezes é muito mais fácil você desenvolver isso, você chamar pra essa transformação, pra essa reflexão... ou você mudar esse paradigma naquelas sociedades que... que mal conseguem dar conta ali de qualificar o professor; por que? Porque ali você precisa de alguma coisa que dê... talvez as pessoas estejam mais ávidas por alguma coisa que dê certo ou pela mudança, e portanto, talvez seja até mais fácil, né, você formar e você trabalhar com essas idéias dentro de um lugar que também não tem tantos recursos assim de formação... então vamos lá...

Paula: Ai, depende tudo da boa vontade, né?

Pesq: É, ou seja, não há uma regra, né, e não significa que aqui a gente é menos desenvolvido, ‘ah, vai ser muito difícil’, não, talvez num lugar onde as coisas estão já muito mais cristalizadas, também não seja tão fácil de você estabelecer algumas modificações.

Paula: Leitura dos parágrafos 26 até “... consigam inscrever de saída a profissionalização na concepção de base do ofício de professor”. (p.8)

Pesq: Isso, ou seja, você criar uma concepção de que a função professor, né, a profissão professor é alguma coisa que está em constante formação, não é alguma coisa que acabe com o seu curso ali de formação, quer dizer, esse é um momento inicial...a formação é um momento inicial, né, mas ela tem que continuar, só que tem que continuar também assim, de um modo sério, decente e não, como a gente também vê muito por aí.

Paula: continuação da leitura dos parágrafos 26 e 27.

Pesq: Isso, e aí depois no decorrer do texto ele vai desenvolver essa idéia de que é possível, né, você trabalhar, você desenvolver essa... claro que ele não vai dizer exatamente como mas ele vai dizer que não é tão absurdo você desenvolver esse tipo de postura... mesmo numa realidade que não tenha tantos recursos ou tantas condições de estar formando os seus professores, certo?

Gente, alguma questão aí mais, sobre isso? Acho que a gente foi falando, na medida em que foi lendo, alguém tem mais alguma coisa pra colocar? Não?... Então, ... vai ficar o vídeo pra semana que vem; aí a gente começa com o vídeo e depois a gente vai discutir, então, aquele texto que vocês estão com ele aí já. Olha, eu vou entregar esse outro aqui que é o que ficou aí pra ser xerocado; esse é o seguinte, mas para a próxima semana a gente vai discutir esse capítulo 1 que vocês estão com ele aí.