

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

Ana Carolina Sales Oliveira

**Efeitos de sentido da exclusão de pessoas com deficiência na escola: um
estudo sobre o discurso de professores a respeito da inclusão**

Pouso Alegre, MG

2017

Ana Carolina Sales Oliveira

Efeitos de sentido da exclusão de pessoas com deficiência na escola: um estudo sobre o discurso de professores a respeito da inclusão

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem para qualificação de Tese como para obtenção do Título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade

Linha de Pesquisa: Língua e Ensino

Orientador: Profa. Dra. Renata Chrystina Bianchi de Barros

Pouso Alegre, MG

2017

OLIVEIRA, Ana Carolina Sales.

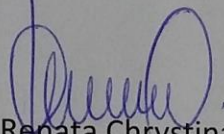
Efeitos de sentido da exclusão de pessoas com deficiência na escola: um estudo sobre o discurso de professores a respeito da inclusão / Ana Carolina Sales Oliveira – Pouso Alegre: Univás, 2017. 111 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Renata Chrystina Bianchi de Barros

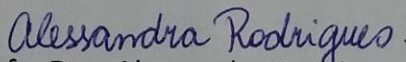
Tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem – Universidade do Vale do Sapucaí - Univás, 2017.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

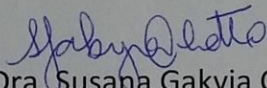
Certificamos que a tese intitulada “EFEITOS DE SENTIDO DA EXCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O DISCURSO DE PROFESSORES A RESPEITO DA INCLUSÃO” foi defendida, em 13 de dezembro de 2017, por **ANA CAROLINA SALES OLIVEIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Ciências da Linguagem, sob o Registro Acadêmico nº 98001791, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



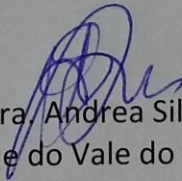
Prof. Dra. Renata Chrystina Bianchi de Barros
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



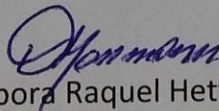
Prof. Dra. Alessandra Rodrigues
Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI
Examinadora



Prof. Dra. Susana Gakyia Caliatto
Doutora pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Examinadora



Prof. Dra. Andrea Silva Domingues
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora



Prof. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PROPPES)

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37554-210 – Fone: (35) 3449-9231

DEDICATÓRIA

À Maria Eduarda, meu maior presente e
minha continuidade.

AGRADECIMENTOS

Toda pesquisa é um trabalho solitário, ao mesmo tempo em que se torna coletivo. Tomo a liberdade de agradecer de forma singular e sincera:

A Deus, pela minha vida, pelo meu trabalho, pelas minhas conquistas;

Ao meu avô Saulo Jésus Salles pelo carinho, palavras de apoio e incentivo em todos os sentidos.

Aos meus pais José Carlos da Silva Oliveira e Sandra Maria da Silva Sales Oliveira, que dignamente me apresentaram à importância da família e ao caminho da honestidade e persistência. A você, minha mãe, amor incondicional e meu profundo apreço por estar comigo durante toda minha vida e principalmente nos momentos mais difíceis, suprimindo minhas ausências junto à minha filha e permitindo que eu me dedicasse à finalização desse trabalho;

Ao meu irmão Luís Henrique meu grande incentivador;

A minha filha Maria Eduarda, pelos momentos de ausência e um dos maiores motivos para concluir este estudo;

Ao meu querido e eterno namorado, Lucas, por ser tão importante na minha vida. Sempre ao meu lado, me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Obrigada por seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor;

A Lena e a Regina por cuidar tão bem da minha filha nos momentos de ausência;

As minhas amigas Alessandra, Cibele e Gabriela, sempre tão dedicadas e preocupadas comigo. Com certeza, sem essa cumplicidade, carinho, conselhos, incentivos e apoio teria sido mais difícil;

Aos meus colegas de trabalho pelo apoio;

A minha orientadora, Professora Dra. Renata Chrystina Bianchi de Barros, pelos seus conhecimentos, paciência, apoio e compreensão durante a elaboração desta tese;

Aos Doutores Andréa Silva Domingues, Eduardo Alves Rodrigues e Joelma Pereira de Faria pelas contribuições na Banca de Qualificação;

Às Professoras Doutoradas Alessandra Rodrigues, Andrea Silva Domingues, Carla Helena Fernandes, Débora Raquel Masmann, Joelma Pereira de Faria e

Susana Gakya Caliatto por aceitarem o convite de fazer parte da minha banca de defesa e também pelas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Univas pela contribuição de seus conhecimentos;

Aos colegas do curso, pelo companheirismo e pelas valorosas discussões em torno deste assunto do qual somos todos partícipes;

Àqueles que, no anonimato, estiveram comigo e, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta etapa da minha vida.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

OLIVEIRA, A. C. S. Efeitos de sentido da exclusão de pessoas com deficiência na escola: um estudo sobre o discurso de professores a respeito da inclusão. 2017. 111f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

Neste estudo objetivamos compreender os efeitos de sentidos produzidos pelos/nos discursos de professores a respeito da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino no município de Pouso Alegre, Sul de Minas Gerais. A presente pesquisa foi elaborada sobre os fundamentos teóricos e analíticos da Análise de Discurso que tem Michel Pêcheux e Eni Orlandi como seus principais representantes. Para que pudéssemos alcançar nossos objetivos construímos um *corpus* com depoimentos de professores que atuam com alunos com deficiência em salas de aula regulares da Rede Pública, e com materialidades que circulam e constituem a vida cotidiana do brasileiro: recortes da novela Carrossel; charge veiculada em redes sociais e documentos oficiais (leis e decretos) que regulamentam a educação nacional. Os resultados da análise fazem referência à importância da ampliação de pesquisas sobre a temática da inclusão escolar da Pessoa com Deficiência, uma vez que a educação que se pretende inclusiva na contemporaneidade vem sendo (des)articulada por sentidos da exclusão, que não somente circundam o espaço escolar, mas que são construídos a partir dele. Não há dúvidas de que a inclusão de alunos com deficiência em salas regulares é um desafio e que esse processo se torna mais lento por que demanda mudanças no sentido de melhorar a qualidade da educação. Neste estudo, pudemos dar certa visibilidade para o fato de que não basta que Pessoas com Deficiência estejam amparadas pela legislação para que sejam matriculadas em salas de aula regulares. Isso não garante a inclusão escolar e social. As condições de debate a respeito dos modos como se darão as relações entre os sujeitos, assim como, como se darão os processos de ensino numa diversidade em que as especificidades devem ser ressaltadas são imprescindíveis para que as fissuras na escola não se ampliem.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Linguagem, Discurso.

ABSTRACT

OLIVEIRA, A. C. S. Exclusion sense effects of disabled people at school: a study about teachers' discourse about inclusion. 2017. 111f. Thesis (Doctoring) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

In this study we aimed to comprehend the sense effects produced by/in teachers' discourse about inclusion of disabled students in regular schools in Pouso Alegre city, South of Minas Gerais. This research was developed based on the theoretical and analytical foundations of Discourse Analysis anchored on Michel Pêcheux and Eni Orlandi as the mainly authors. In order to get to our objectives, we built up a *corpus* with depositions of teachers working with disabled students in regular classes of Public Schools and with materiality that goes round and that form the daily life of Brazilian people such as: excerpts of Carrossel soap opera, charge served in social networks and official documents (laws and decrees) that regulates national education. Analysis results refer to the importance of enlarging researches about school inclusion of Disabled Person, once the education that sees itself as inclusive in contemporary times has been (dis) articulated by senses of exclusion, that not only circle school space, but are formed from it. There is no doubt that inclusion of disabled students in regular classrooms is a challenge and that this process gets slower once it needs change in order to improve education quality. In this study, it was possible to through some light to the fact it is not enough that Disabled People are supported by legislation so they can be enrolled in regular classrooms. That does not assure social and school inclusion. Debate conditions regarding the ways of how the relations among subjects take place, as well as, teaching process in a diversity condition in which specificities must be highlighted are unprecedented in order not to let the cracks at school enlarge.

Keywords: School inclusion, Language, Discourse.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Análise da resposta da questão nº 8.....	33
Figura 2 - Análise da resposta da questão nº 15.....	35
Figura 3 - Continuação da análise da resposta da questão nº 8.....	36
Figura 4 - Continuação da análise da resposta da questão nº 15.....	39
Figura 5 - Charge que circula pelas redes sociais e que faz uma leitura da situação do professor frente a família.	54
Figura 6 - Análise da figura 6	56
Figura 7 - Continuação da análise da figura 06.....	57
Figura 8 - Elenco da novela, la mestra que no se Olvida.....	59
Figura 9 - Elenco da novela Carrossel com estreia em maio de 1989.....	60
Figura 10 - Elenco da novela Carrossel com estreia em maio de 2012.....	60
Figura 11 - Professora Helena ministrando aula com alunos atentos à aula.....	61
Figura 12 - Alunos "agredindo" a nova professora da Escola Mundial.....	62
Figura 13 - slogan impresso em saquinho de pão.....	86
Figura 14 - Slogan da Policia Militar do Estado de São Paulo.....	86
Figura 15 - Análise da resposta do questionário da depoente 14.....	88
Figura 16 – Atendimento escolarizado no Brasil por grupos.....	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO.....	20
2.1 A estabilização de sentidos sobre a Pessoa com Deficiência....	24
2.2 Estabilização de sentidos sobre ser “professor”	29
2.3 É necessário ter amor à causa.....	41
3 PROFESSOR TRABALHADOR.....	44
3.1 O professor na sociedade capitalista	44
3.2 A institucionalização do professorado	50
3.2.1 Remontando recordações.....	52
3.2.2 Profissão: Professor.....	53
3.3 La maestra que no se olvida.....	59
4 ENTRE O DEVER E A CARIDADE.....	64
4.1 Educação de pessoas com deficiência	64
4.2 Escola: espaços de socialização e poder.....	68
4.3 Entre o dever e a caridade: a lei	70
4.4 “Aprender mais para servir melhor”	82
4.5 Inclusão e resistência	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO.....	109
ANEXO B - ENTREVISTA.....	110

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre questões educacionais são retomadas constantemente no circuito nacional no que tange as políticas públicas. A educação também é campo fértil para o debate a respeito de diferentes faces dos aspectos sociais frente às rápidas mudanças na formação-social, que é afetada por diversos e diferentes movimentos tecnológicos, econômicos e culturais, promovendo a necessidade de se retomar, com certa constância, as perspectivas de ação de diferentes profissões práticas, como é a do professor.

Essa nossa afirmação baseia-se no grande número de publicações encontradas sobre o tema ao longo da realização dessa nossa pesquisa e que versam sobre a possibilidade de se poder ter, na escola, uma instituição de apoio central às soluções dos problemas sociais. Dessa escola vem sendo demanda a organização de uma instituição que apresente uma proposta metodológica com elementos indicadores por meio dos quais a comunidade possa julgar a situação social a partir de diferentes aspectos de sua realidade, identificando prioridades e estabelecendo planos para seus resultados. Tais indicadores deveriam, então, partir das comunidades escolares aptas a criar planos de ação para solucionar os problemas emergentes. (TENÓRIO & LOPES, 2010).

Nossas discussões baseiam-se também nas críticas feitas por Barbosa (2004); Sousa (2009); Barros (2012) e Barros e Ferri (2014), que mostram em suas pesquisas como a escola vem sendo demanda, ao longo de muitos anos, como um espaço de minimização de problemas sociais, sendo elaborados para esta instituição programas sociais, projetos de leis e amplas políticas públicas que viabilizam o acolhimento da diversidade, mas que distorcem e sobrecarregam os objetivos da formação escolar. Isso acontece porque há, nos planos de ação, uma disposição de se identificar problemas externos e internos à prática pedagógica. Essa situação evidencia a dificuldade de os professores trazerem suas práticas para o centro de um processo e de fazerem, então, a avaliação do que se pode produzir, como efeito, em suas práticas pedagógicas. Inúmeras propostas são simples, como, por exemplo, o estabelecimento de reuniões periódicas sobre a prática pedagógica na escola.

Segundo Sousa (2009), a avaliação do processo pedagógico deveria se dar com a finalidade de ir de encontro às exigências burocráticas sociais. Na educação formal tem sido imposto ao professor a verificação e mensuração do aprendizado do aluno, fazendo assim a apresentação quantitativa dos resultados da aprendizagem. Na maioria das vezes, isso ocorre através da aplicação de provas e testes, não contribuindo para a construção do conhecimento do aluno. Assim, o aluno acaba não aprendendo o conteúdo, mas sim memorizando-o para se preparar para uma avaliação, o que nada contribui para o seu aprendizado em seu processo de formação. Nesse sentido, os dizeres sobre uma educação que não pode ser feita sem reflexão, planejamento e atenção são voltados à uma escola que somente pode se concretizar se o professor compreender que em ações como a de reuniões periódicas ele pode elaborar formas de construir outros modos de ensino e de avaliar a sua prática e o aluno. Ainda assim, o número de propostas que são elaboradas para esse fim indica que esta se trata de uma práxis pouco articulada nas escolas.

Uma das faces que se discute em estreita proximidade com a escola é a da socialização da Pessoa com Deficiência por políticas sociais de inclusão, tomando também este espaço como lugar de se combater traços de discriminação social de qualquer origem. Desde o ano de 2005 o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial vem desenvolvendo documentos que subsidiam políticas de inclusão, como o documento elaborado por Paulon, Freitas e Pinho (2005)¹, que objetiva a discussão sobre a política de inclusão na rede regular de ensino, isto é, na Escola. Os autores justificam a elaboração de ações afirmativas para a solução da socialização da Pessoa com Deficiência pela escola por ser, este espaço, uma Instituição criada "para regradar o convívio entre os homens tende[ndo] a reforçar a discriminação e a criar territórios que classificam e hierarquizam os cidadãos justamente a partir de suas diferenças" (p. 07). A escola vem sendo discutida como lugar de aperfeiçoamento, de controle do convívio entre os homens e de homogeneização dos comportamentos; como espaço de vigilância, de controle e de organização da sociedade. Os debates impetrados no campo das políticas públicas vêm produzindo compreensões que impactam a escola de modo, muitas

¹ Documento subsidiário à política de inclusão

vezes, a fazer com que suas práticas sejam inviáveis com e para pessoas com deficiências.

Conforme viemos dizendo até então, na complexa engrenagem social a escola tem sido cada vez mais demandada e chamada a rever a sua implicação na formação do sujeito para a *convivência* na sociedade. A escola tem sido colocada numa posição na qual a ela está incumbida a responsabilidade de apresentação da diversidade, da coletividade, à resolução de conflitos e à compreensão das mais diversas formas de ser e existir. Silva e Pfiffer (2014) compreendem que a escola é um espaço comandado em suas grandes diretrizes pelo Estado. Segundo as autoras, a escola tem sido tomada como uma instituição na qual há confrontos e alianças de forças, nem sempre individuais, que produzem efeitos de sentidos e efeitos ideológicos sobre e para os sujeitos que a compõem diretamente ou não. A escola, afetada e transformada pelas auguras da história, não se mantém idêntica à escola produzida na sua origem. No entanto, certos funcionamentos a convertem em parâmetro e referência para elaboração de avaliação de todas as demais formas de educação (idem), como na execução do ensino para as relações de trabalho, sendo que o seu motor de principal se abastece no contraditório entre desenvolvimento e reprodução do modo de produção capitalista.

Em seu trabalho sobre os aparelhos ideológicos do Estado, Althusser (1980) esclarece que a Escola, o principal desses aparelhos, assegura a reprodução da força de trabalho por meio da competência e da qualificação produzidas pelo compartilhamento técnico e social do trabalho de maneira que cada sujeito seja capaz de ocupar determinado lugar na estrutura social. Mediante a isso, a escola é uma Instituição do Estado que faz a relação ensino-aprendizagem de saberes práticos e, ao mesmo tempo, comportamentais, culturais ou, dizendo discursivamente, é um espaço-tempo de um saber-fazer em que se dão processos de individuação do sujeito na relação com a escrita e com o conhecimento (SILVA e PFIFFER, 2014). Tal discursivização investe na figura do professor e a responsabilização pela lida com todos diferentes temas, como o da inclusão da Pessoa com Deficiência, além da sua própria atribuição trazida da sua formação acadêmica.

Rodrigues e Barros (2015) explicam que na presente situação da escola (educação) brasileira, parte-se do fundamento de que a sociedade e as condições

históricas de sua produção mudam², fazendo assim alusão à ordem dinâmica de seu funcionamento. Tal funcionamento é marcado pela prática de relações caracterizadas entre sujeito e sentidos, que se dá pelas condições históricas de sua produção e significação. Os autores afirmam que “a escola parece não existir nem funcionar dinamicamente” (p.375), uma vez que essa depende do processo de formulação e publicização de legislação específica que regulamentam tanto a escola quanto suas políticas e diretrizes e, conseqüentemente, seu acontecimento.

Diante do exposto é preciso que se tenha um entendimento do que seja produzido nas relações estruturadas entre escola e sociedade. A partir disso seria então estabelecida uma abertura para a compreensão e exposição “ao irrompimento do equívoco, do imprevisto, do não coincidente, do não-saber” (RODRIGUES & BARROS, p. 376).

Ao instrumentalizar a educação dessa maneira, o Estado reitera sua presença na escola funcionando como um mecanismo de controle dos efeitos da educação formal sobre o indivíduo, na tentativa de estabilizar certo perfil com o qual o cidadão deve se identificar de modo a responder às demandas (de mão de obra) vigentes de mercado. (RODRIGUES & BARROS 2015, p. 377)

Diante disso, é confiado ao Estado a implementação e distribuição de ferramentas acessórias para o *atendimento integral das especificidades* dos alunos. Rodrigues e Barros (2015), explicam que essas especificidades se estendem à abertura de outras premissas como práticas educacionais que favoreçam o preparo de professores e alunos para o acesso ao conhecimento e “a intervenção nas formas sociais” (ORLANDI, 2012, p. 141), podendo esse efetuar-se de fato, “circun(in)screvendo os sujeitos em processos de formação e não apenas de capacitação”. (p. 378).

Nessa perspectiva, destacamos o pensamento de Lima (2010, p. 63), ao comentar que, “cabe às escolas se prepararem para receber os alunos, oferecendo-lhes um ensino que os estimule no seu desenvolvimento, independentemente da cor, etnia, religião, sexo, deficiência ou classe social”. A esse respeito, Freire (1996) relata que os sistemas de ensino precisam prover o apoio necessário, contribuindo, inclusive, a qualificação do professor.

² Rodrigues e Barros (2015), partem da leitura de Pêcheux (1997); Orlandi (2007^a), Zoppi-Zontana (1998; 2009)

A autoritária intervenção por meio da intervenção do Estado na escola, para a aplicação de tais ferramentas para o atendimento do aluno com deficiência, causa efeitos na educação produzindo um sujeito (aluno, professor, cidadão etc.) idealizado. O professor vê-se impossibilitado de identificar, na sala de aula, a realidade das diferenças entre os alunos que ali estão, sendo impedido de discernir as discrepâncias que lhe são demonstradas no corpo do aluno, e nas práticas de aprendizagem de cada um dos sujeitos presentes na sala de aula. Do mesmo modo, a intervenção por meio de acessórios documentais e modelos de ação também promove efeitos sobre o aluno que passa a buscar um sujeito-professor ideal, não podendo compreender o que está em funcionamento na relação que está estabelecida na relação vivenciada entre ele, o professor e a própria escola, os sistemas de mercado e outros. Rodrigues e Barros (2015) explicam que tal embate se produz em função de que as inscrições dos sujeitos aluno e professor não se dão nas políticas de acesso/produção de conhecimento nas técnicas ensinadas em um manual ou em uma diretriz de ensino, ou em uma técnica desenvolvida em sala de aula, mas na história.

É neste lugar que há a ruptura da relação entre aluno e professor que o Estado tem a intenção de agir, juntamente com seus colaboradores, planejando condições básicas para que ocorra a instrumentalização da materialização das funções legisladora, administrativa e jurídica. Rodrigues e Barros (2015) acrescentam que é desse modo que o “funcionamento autoritário do Estado situa tanto o professor quanto o aluno na posição de espera”. (p. 383), fazendo que ambos continuem reivindicando que o Estado solucione as “fissuras constitutivas dos muros escolares, ou que impeçam que novas fissuras ali apareçam”. (p. 383).

Neste nosso trabalho queremos dar certa visibilidade a esses processos para que, então, possamos compreendê-los pois, igualmente ao que se refere à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino não basta com que estes sejam amparados pela legislação para que sejam matriculados nas salas de aula. As condições de debate a respeito dos modos como se darão as relações entre os sujeitos, assim como, como se darão os processos de ensino numa diversidade em que as especificidades devem ser ressaltadas são imprescindíveis para que as fissuras na escola não se ampliem.

A definição do objetivo dessa tese, que é compreender os efeitos de sentidos nos/dos discursos de professores a respeito da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, em Pouso Alegre, Sul de Minas Gerais; bem como a interferências em suas práticas pedagógicas, se deu devido a formação de fonoaudióloga da autora, que se iniciou no ano de 2001. A introdução à pesquisa proporcionou a dedicação aos estudos sobre surdez e, não raro, deu foco à dificuldade que tanto a escola apresentava em incluir alunos surdos, quanto a dificuldade de os professores compreenderem os processos que viviam e, assim, poderem elaborar estratégias de ensino para alunos com especificidades como a surdez.

No ano de 2006, ao ingressar no curso de especialização em linguagem e realizar uma minha pesquisa que resultou em uma análise comparativa de dois sujeitos com “atraso na aquisição de língua de sinais”, pudemos compreender a importância e a necessidade da realização e do aprofundamento de pesquisas que pudessem debater as condições de produção e os efeitos da Língua de Sinais na brincadeira com crianças surdas. Em 2010, ao dar início ao curso de mestrado em Ciências da Linguagem, mais uma vez tivemos a oportunidade de continuar referenciando nossos estudos na problemática da inclusão, dando visibilidade à comunidade surda e ao trabalho com a LIBRAS, primordialmente. O trabalho desenvolvido no curso de mestrado possibilitou a compreensão dos modos como a Lei 10.436/02, que implementa o ensino de LIBRAS nos cursos de licenciaturas, é interpretada e articulada na prática pedagógica do ensino superior.

No ano de 2012, ao ingressar no curso de pedagogia e demos continuidade com pesquisas relacionadas ao tema de inclusão. Em trabalho de conclusão de curso, versando sobre o aluno com necessidades especiais auditivas na escola regular, pudemos debater as dificuldades enfrentadas pela pessoa com deficiência para o alcance da inclusão escolar. Pudemos apontar para o modo como surpreendentemente, apesar das pesquisas realizadas e de práticas que se voltam para a referência da inclusão, a exclusão educacional aumenta a cada ano.

Ao dar início a esta de pesquisa de doutorado no ano de 2014 buscamos envolver e articular os tópicos já estudados e trabalhados por nós em anos anteriores com o propósito de ampliar e aprofundar na compreensão dos processos envolvidos para e na inclusão da Pessoa com Deficiência na rede regular de ensino.

Consideramos importante saber os sentidos que constituem e que circulam a discursivização dos professores da rede regular de ensino a respeito de todo esse processo, visto que é sujeito primordial no funcionamento das práticas escolares.

Para nós, trabalhar com o tema deficiência em uma pesquisa também tem sua relevância por ser este um tema de cunho social. Segundo Medeiros (2014), a deficiência é um dos assuntos mais comentados na mídia e identifica o sujeito deficiente numa naturalização do lugar daquele que deve ser bem aceito coletivamente. Processos como os descritos por Medeiros homogeneízam a presença da pessoa com deficiência de modo tão bem feito na sociedade que se apaga as necessidades de mobilidade, de acesso, e as necessidades específicas que cada deficiência, inclusive as que são específicas ao espaço da escola.

É sobre essas condições, sobre essas dificuldades que pretendemos versar nessa nossa pesquisa, nos voltando sobre os modos como o professor recebe o aluno com deficiência na sala de aula, objetivando, a partir de análises de depoimentos de professores a respeito da sua prática docente, compreender os efeitos das relações entre o professor e a pessoa com deficiência a partir da necessidade/obrigatoriedade da inclusão.

No primeiro capítulo desse nosso trabalho, intitulado “Deficiência e educação”, objetivamos contextualizar a escola como um campo social. Realizando pesquisa bibliográfica projetamos a compreensão da discursivização de professoras da rede regular de ensino sobre as Pessoas com Deficiência. Na sequência, a fim de articular os modos como a figura do professor foi constituída sobre certa égide ou protetora, ou funcionalista, no segundo capítulo intitulado “Professor trabalhador” nos propusemos compreender os modos como a constituição dessa posição-sujeito contribui para as práticas de exclusão da Pessoa com Deficiência na escola regular.

No terceiro capítulo, “Entre o dever e a caridade”, nos alçamos à compreensão da escolarização da Pessoas com Deficiência por meio da análise de formulações de professores que recebem cotidianamente em suas salas de aula alunos com deficiência e que precisam lidar com o real da história.

O material analisado é resultado de respostas obtidas por meio de um questionário aplicado durante uma oficina desenvolvida por nós, do Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem, em parceria com a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre/Minas Gerais, como produto final de um

processo de pesquisa³ desenvolvido no ano de 2014. O objetivo desta oficina foi discutir e promover, junto aos professores da Rede Pública de Ensino, uma prática reflexiva que interpelasse teórica e intervencionalmente a elaboração de práticas docentes inclusivas. Durante essa oficina foram apresentadas, sob um olhar crítico, as novas proposições do Plano Nacional de Educação – PNE- LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014 (BRASIL, 2014)⁴, e discutidos os processos que envolvem o atendimento educacional especializado na interface entre a escola regular, a sala de recursos e as instituições de apoio conforme apontado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996 – (BRASIL, 1996)⁵.

Para que pudéssemos alcançar nossos objetivos ampliamos nossa pesquisa construindo um *corpus* que consta de, além dos depoimentos de professores que atuam diretamente com alunos com deficiência em salas regulares da Rede Pública, de materialidades que circulam e constituem a vida cotidiana do brasileiro: recortes da novela Carrossel; charge veiculada em redes sociais e documentos oficiais (leis e decretos) que regulamentam a educação nacional.

³ Pesquisa intitulada “Inclusão e Docência: teoria e prática pedagógica junto a pessoas com deficiência e/ou com necessidade educacional especial”, coordenada pela Profa. Dra. Renata Chrystina Bianchi de Barros, compondo o Projeto de Pesquisa “Efeitos de Sentido do Discurso Medicalizante na Escola”, desenvolvido no PPGCL-UNIVÁS.

⁴ Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

2 DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO

No campo Educação, espaço em que também se produz estudos a respeito da inclusão escolar da Pessoa com Deficiência, a inclusão é compreendida como processo que poderia contribuir com a sociedade, condicionada à transformação de ambientes físicos e de mentalidades, além do planejamento de novos sistemas que de certa maneira impulsionem todas as pessoas a participarem de ações para o alcance de uma completude social e de suas capacidades como companheiros e como membros (SASSAKI, 2010; MANTOAN; 2003). Como partícipe dessa condição, os sujeitos devem promover e experienciar a “afiliação, combinação, compreensão, envolvimento, continência, circunvizinhança” (ARANHA, 1995, p.63), de modo que cada um implique-se na ação para uma mudança de perspectiva, seja ela voltada para qualquer prática na sociedade. De nossa posição teórica e analítica consideramos que essas discursividades promovem efeito sobre os espaços que tornam-se alvo para o exercício de uma política pública de inclusão, como o é a escola.

Ao longo de nossa pesquisa trabalhamos com a hipótese de que a escola, como espaço social, vem constituindo em suas práticas cotidianas modos de significar o mundo, e que a discursivização a respeito da Pessoa com Deficiência e os processos de incluí-la nos espaços e nas práticas sociais afetam as práticas pedagógicas promovendo a integração escolar, mas não práticas de educação inclusiva. Não obstante, os estudos realizados no campo da Educação que se voltam para a pesquisa da educação inclusiva nos auxiliam na compreensão de que tanto os sujeitos, quanto as políticas de inclusão promovem efeitos de desencaixe da Pessoa com Deficiência na escola de ensino regular.

A realização de reuniões nacionais e internacionais de grupos organizados e especializados em torno da temática da deficiência e da educação produziram uma série de documentos que desde 1990 fundamentam a elaboração de políticas e práticas que visam a “educação para todos”, instaurando-se, a partir deles, consenso na discursivização sobre o tema por meio de um compromisso em que se reconhece ...

“a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais,

de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações” (UNESCO & MEC-Espanha, 1994, p.01)

O Brasil, como país signatário da Declaração de Salamanca, documento que resulta das discussões sobre as declarações anteriores das Nações Unidas e o que propuseram representantes de diferentes governos e grupos e comunidades de pessoas com deficiência aceitou submetendo-se às "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", e obrigando-se a legislar a respeito da educação para pessoas com deficiência no sistema educacional do país.

Barreta e Canan (2012) mostram que a maioria dos documentos legislativos referentes às políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva existentes no Brasil apresentam em sua textualidade termos chaves que fazem remeter aos documentos que demandam, como diretrizes, as práticas para a “educação para todos”. Na pesquisa realizada, as autoras mostram que houve aumento no número de documentos e leis promulgadas a respeito dos direitos de acesso e permanência da pessoa com deficiência no sistema educacional brasileiro, mas ressaltam também a insuficiência da constituição de políticas públicas e conteúdos temáticos bem construídos para os processos em sala de aula, uma vez que estes não alcançam os sujeitos a quem interessam: os alunos.

As autoras afirmam que a não correspondência entre as propostas do Estado que coadunam com a dos organismos financeiros internacionais e nacionais, e as expectativas de gestores, educadores, alunos e pais para com a educação promovem a desarticulação das políticas públicas de educação como as fundamentais que direcionam todas as ações políticas e práticas educacionais em âmbito nacional, como é o Plano Nacional da Educação (PNE), prescrito no art. 214 da Constituição de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96.

A indicação de tal relevância implica na importância de se considerar pensar a respeito do Estado como elemento fundamental no controle da liberdade e da autonomia para o estabelecimento de lugares de significação no espaço escolar. O Estado, afeta o sujeito em sua forma-sujeito histórica, individuando-o num caráter jurídico dando-lhe a “acreditar” (trabalho elementar da ideologia, segundo Althusser, 1985) na existência de um “todos” unidos em prol da força de um Estado forte, que

existiria para a defesa dos seus cidadãos (LAGAZZY, 1988). É nesse lugar que, pela/na ideologia, o sujeito é convocado a ocupar um lugar determinado no sistema de produção social.

O que vimos funcionando na educação e que vem constituindo as práticas educacionais do que se convencionou chamar de educação inclusiva são políticas públicas que enredam os sujeitos já atravessados/constituídos por uma memória discursiva (interdiscurso) que mobiliza sentidos produzidos numa historicidade que articula tanto um imaginário do que poderia ser produzido na educação com os documentos que funcionam como diretrizes para a formulação de políticas e práticas, quanto o que se produz no itinerário das pessoas com deficiência que são recebidas nas escolas no território brasileiro e que enfrentam dificuldades de integração e inclusão no sistema educacional, seja ele público ou privado.

A exemplo da referência que se faz à inclusão de Pessoas com Deficiência no âmbito escolar, de acordo com as políticas educacionais de inclusão, a Lei Nº 13.146/2015, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) e o Decreto 3.298/99 necessariamente estão consideradas pessoas com deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual, deficiência múltipla, altas habilidades e superdotação. Em estudos que analisam a inclusão por um viés da prática de ensino e de aprendizagem, dá-se maior foco às possibilidades de equilíbrio pedagógico quando as diferenças humanas (bio-psico-sociais) são levadas em consideração em situações educacionais dando foco às necessidades educacionais especiais. Vejamos, a exemplo, a série de cadernos de recomendações e práticas elaborada pelo Governo Luiz Inácio Lula da Silva, com então Ministro da Educação Fernando Haddad, **SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO**, organizada para ser utilizada por escolas com Ensino Fundamental. Esta série objetiva, a partir da leitura da Declaração de Salamanca, orientar e formar professores para a prática na educação inclusiva:

“EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial tem sido atualmente definida no Brasil segundo uma perspectiva mais ampla, que **ultrapassa a concepção de atendimentos especializados**, tal como vinha sendo a sua marca nos últimos tempos.

Conforme define a nova LDB, trata-se de uma modalidade de educação escolar, **voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania.**

Como elemento integrante e indistinto do sistema educacional, realiza-se transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica **devem respeitar a**

diversidade dos alunos, a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais [...].

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s).

O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional - deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc. - para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos que apresentam deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização". (MEC-SEE, 2006, p.40-41).

Estes documentos que referenciam ao mesmo tempo pessoas com deficiência e pessoas com necessidades educacionais especiais acabam por gerar conflitos de compreensão, gerenciais e práticos para a sala de aula. Esta situação nos instiga a apontar para uma incongruência, uma vez que na prática educacional (assim como em qualquer prática) é preciso saber para quais sujeitos tais práticas estão sendo elaboradas. Do nosso ponto de partida teórico, sabemos que o discurso é produzido na materialidade da língua. Sendo assim, tratamos não só de uma produção social, mas também, de suas regularidades que podem ser compreendidas através da análise do processo de sua produção.

Depreende-se disso o que Orlandi (2004) vem dizendo a respeito das políticas públicas que promovem o apagamento do político, isto é, o apagamento das possibilidades de divisão, de desvio, de mudança de direção.

O político não se confunde, em nossa perspectiva, com as políticas institucionais nem se situa apenas nos limites do que se convencionou chamar de "esfera política": o político diz respeito ao *funcionamento* das relações humanas, necessariamente marcada pelas relações de poder, sendo ele estruturante de todas as instâncias da vida social. (ORLANDI, 2004, p.19).

Isto, que é efeito do trabalho da ideologia, promove

Todo esse processo afeta sobremaneira a escola, isto é, o aluno com deficiência cujo alvo é a inclusão social, e o professor que se vê em meio à todas as

falas desorganizadas a respeito do tema que apontam para a falta, como dissemos, de sentidos sobre a inclusão. Nessa medida, não é de se estranhar os longos anos de pesquisa a respeito do tema em diferentes campos do conhecimento e, ainda, a existência dos mesmos debates e a repetição no questionamento dos professores ao receber um aluno com deficiência em sala de aula. Os alunos com a deficiência constituem não apenas uma grande preocupação para os educadores, mas um grande enigma.

2.1 A estabilização de sentidos sobre a pessoa com deficiência

No campo da Educação, alguns teóricos são importantes para a edificação dos estudos e a respeito dos modos como a Pessoa com Deficiência vem sendo discursivizada e, no Brasil, sobre como foi constituída por processos de exclusão social. No campo da educação, Aranha e Mantoan desenvolvem estudos de grande relevância a partir dos quais se pode depreender certa compreensão desses processos.

Aranha (2002) define inclusão como a inserção de sujeitos e o planejamento de novos sistemas que, de certa maneira, impulsionem todas as pessoas a participar das suas capacidades como companheiros e como membros em uma determinada complexidade. Os sujeitos a serem incluídos são os que tiveram seus direitos deixados para trás ou, por alguma situação, não os exercem.

No decorrer da história da humanidade, muitas foram as atitudes declaradas pela sociedade e também por diversos grupos sociais de pessoas com deficiência para justificar a exclusão de pessoas com deficiência de processos sociais. De acordo com Figueira (2008) a maioria dos processos que envolveram e envolvem pessoas com deficiência no Brasil contém mecanismos de exclusão, prática de assistencialismo, sentimento de piedade, caridade, inferioridade, oportunismo, dentre outros que foram construídos culturalmente.

Como exemplo de processos de exclusão, de acordo com Santos Filho (1966), há relatos de antropólogos e historiadores que haviam exclusões de pessoas com deficiência entre grupos de indígenas, apesar de não serem observadas a existência de estratificação de classes entre os índios. Neste grupo quando nascia uma criança com algum tipo de deformidade essa era rejeitada pela

família e pela tribo em que vivia. Acredita-se que isso se dava devido à crença da existência de algum tipo de maldição sobre a criança, o que poderia atingir toda a tribo. Assim, os recém-nascidos eram atirados na mata ou montanhas e, em alguns casos, eles eram sacrificados em rituais tribais.

Outra explicação, de acordo com Santos Filho (1966), estaria no fato de que os índios deveriam apresentar uma forte constituição física para suportar os desafios da mata. Como os nascidos com deficiência não poderiam ser útil para a tribo, estes eram excluídos do grupo. Tais situações faziam circular os sentidos de *incapacidade* para a Pessoa com Deficiência, relacionando a sua deficiência à impossibilidade dele ser um bom caçador. Tendo isso em vista, essa pessoa não poderia participar de batalhas e não podendo, assim, ter uma esposa ou gerar filhos, ou até mesmo ser um bom guerreiro.

A segregação é uma situação vivenciada por muitos sujeitos no Brasil desde que se tem notícias na formação do País, apoiada em um tripé em que se verificam os sentidos de preconceito, estereótipo e estigma. No Brasil, a pessoa com deficiência foi vista por vários séculos constituindo a classe dos miseráveis ou o grupo dos que nada podiam (SANTOS FILHO, 1966), o que foi discursivizado na Carta Magna deste País em 1824 em seu artigo 8º: “Suspende-os o exercício dos Direitos Políticos: I. Por incapacidade *physica*, ou *moral*”.

Ainda de acordo com Figueira (2008), as condições das pessoas com deficiência no século XIX eram inferiores em relação à das pessoas com deficiência do século XXI, devendo ser falado também que o cuidado e a educação de Pessoas acometidas por alguma deficiência, desde períodos longínquos foi centro de atenção especialmente em momentos de interesses políticos, e esquecidos em seguida.

Carone (1998) explica que a história da Educação Especial no Brasil foi determinada, pelo menos até o final do século XIX, pelos costumes e informações vindas da Europa. No século XVII era comum acontecer o abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de conventos e igrejas. Essas crianças muitas vezes eram comidas por cães ou morriam por não poderem se proteger, ou por não conseguirem ser atendidas em suas necessidades básicas de sobrevivência. Já no século XVIII houve a criação da “roda dos expostos” em Salvador e Rio de Janeiro, e com o passar dos anos esse tipo de roda foi se estendendo para outras cidades

do Brasil, havendo a institucionalização dessas crianças abandonadas enquanto elas eram cuidadas por pessoas religiosas.

A “roda dos expostos” é originária da Europa Medieval e foi influenciada pelas rodas existentes em mosteiros medievais. Sendo estes espaços religiosos, uma vez que recebiam essas crianças, estas eram criadas servindo a Deus, estando sempre ligada a alguma ordem religiosa. Segundo Carone, em Salvador (BA) o Hospital Juliano Moreira, fundado em 1874, foi a primeira instituição a realizar atendimentos às pessoas com deficiência mental (como era denominado à época), fazendo com que a medicina perdurasse na educação destas pessoas até por volta do ano de 1930. Juntamente com as conjecturas higienistas da época, o serviço de saúde do governo dava orientações ao povo relacionados aos comportamentos de higiene e saúde nas residências e nas escolas.

Mediante à forte presença da cultura higienista nos serviços de educação e saúde na época a deficiência mental começou a ser vista como um problema de saúde pública sendo então criado o Pavilhão Bourneville para funcionar a primeira Escola Especial para Crianças Anormais, que mais tarde seria remanejada para um novo pavilhão para crianças no Hospício de Juquery (RODRIGUES, 2008). Foi nessa instituição que a Medicina começou a ser substituída gradualmente pela Psicologia e pela Pedagogia. De mortas a abandonadas, as Pessoas com Deficiência passaram a ser institucionalizadas com cuidados de saúde e educação imbricadas uma a outra.

Figueira (2008) explica que ainda no século XIX o Brasil estabeleceu-se como um grande, se não o maior, produtor de café. Tal situação favoreceu a chegada de italianos, espanhóis, portugueses, entre outros estrangeiros. Mediante ao grande número de imigrantes no Brasil muitos foram para os centros urbanos e rurais em busca do maior sonho – a riqueza a partir do plantio do café. Com isso, a saúde pública precisou ser readaptada, pois a massificação da população estrangeira gerou superlotação nas Casas de Misericórdia. Foram construídos mais hospitais a mando do Imperador Pedro II, conhecidos como as “Beneficências Portuguesas” instaladas em grandes centros urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro. Tais hospitais eram mais elitizados, sendo de difícil acesso às crianças com deficiência filhas de pais pobres.

Para essa população houve a criação dos hospitais escolas vinculados às faculdades de medicina. Com os hospitais escolas as deficiências passaram a ser alvo de pesquisas científicas que começaram a implementar novos tratamentos de reabilitação e novas técnicas fortalecendo a relação entre a deficiência com a área médica. (FIGUEIRA, 2008).

A declaração da deficiência como doença foi uma construção realizada ao longo da história do nosso país, fazendo com que Pessoas com Deficiência sempre fossem tratadas em hospitais ou casas assistenciais, excluindo-as da sociedade. No século XX houve um estouro das disciplinas terapêuticas como a fonoaudiologia, fisioterapia, medicina, psicologia, pedagogia entre outras áreas interessada no estudo sobre as deficiências. A partir dos resultados desses estudos foi possível compreender que os espaços e as pessoas com deficiência devem ser adaptados para a convivência. Centros educacionais e de reabilitação começaram a ser criados para o atendimento e a reabilitação.

Foi a partir da segunda metade do século XX que no Brasil se começou a desenvolver o modelo da educação inclusiva marcando-se as conquistas dos direitos humanos e a busca reconhecida pelos direitos das pessoas com deficiência. Nas últimas três décadas foi possível alcançar uma enorme evolução em relação à legislação voltada aos direitos das Pessoas com Deficiência. Dentre essas legislações, há três que são mais conhecidas: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e bases (LDB) de 1996, que prevê em seu Art. 4º, III:

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Parágrafo único: o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

E a mais recente lei, a Lei Brasileira de Inclusão número 13.146, que foi sancionada em julho de 2015, a qual apresenta importantes mudanças que refletem sobre a proteção da dignidade da pessoa com deficiência. A referida lei entrou em vigor em 02 de janeiro de 2016 e contempla milhões de brasileiros em diversas áreas como: saúde, educação, trabalho, habilitação e reabilitação, transporte,

turismo, lazer e acessibilidade. Para diversos estudiosos do tema, essa lei é compreendida como um dos mais importantes instrumentos de autonomia para as Pessoas com Deficiência na sociedade, uma vez que consolida outras leis já existentes, e avança nos princípios da cidadania.

Essa lei tem como conceito a dignidade da pessoa humana e sua missão é assegurar que a sociedade se molde e se encaixe nas necessidades das Pessoas com Deficiência. Cabe ressaltar que no decorrer dos anos as Pessoas com Deficiência vivenciaram a discriminação e, repetidamente, eram chamadas por nomes que as reduziam em sua dignidade humana ao ponto de serem menosprezadas como pessoa. Com o passar dos anos a Constituição Federal de 1988, a LDB, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e até mesmo própria lei brasileira de Inclusão se preocuparam com os direitos sociais das pessoas com deficiência.

Isto posto, a referida lei prevê a garantia das pessoas com deficiência com relação a sua capacidade civil, explicitando a possibilidade de decisão sobre questões como: casamento, direitos sexuais e reprodutivos, decidir pelo número de filhos e ter acesso à informação adequada sobre reprodução e planejamento familiar.

Ainda, é preciso salientar que a lei brasileira de inclusão modificou o Código Civil promovendo também mudanças no Código Eleitoral, Consolidação das Leis do Trabalho, o Código de Defesa do Consumidor e o Código de Trânsito Brasileiro. Como resultado, outras mudanças foram observadas em diversos processos jurídicos retrógrados em que as Pessoas com Deficiência eram discriminadas, bem como, mudanças no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência ao possibilitar a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, proibindo que as escolas particulares cobrem valores adicionais por esses serviços.

Por fim, é preciso ponderar que essa lei é um microsistema e foi elaborada pensando na adequação da sociedade com relação às pessoas com deficiência. Para que isso aconteça, é preciso que haja trabalho por parte do Estado e da sociedade para que os preceitos da lei sejam cumpridos em sua plenitude.

2.2 Estabilização de sentidos sobre ser “professor”

Toda palavra remete à outra palavra. Melhor dizendo do nosso lugar teórico, sentidos relacionam-se a outros sentidos. Estamos aqui textualizando sobre discurso, isto é, a respeito da “relação à”.

Segundo Orlandi (1994), parafraseando o que se formula enquanto teoria na Análise de Discurso, as palavras não fazem remissão direta a um objeto ou a uma coisa no mundo porque não se pode representar algo que não tem sentido nele mesmo. Ou seja, na Análise de Discurso compreende-se que a linguagem não é transparente por que não há uma relação direta entre linguagem, pensamento e mundo, apesar de funcionar como se fosse (ORLANDI, 1996). Para que os sentidos existam é preciso haver interpretação.

A partir disso, podemos dizer que os sentidos nos processos vivenciados em uma determinada formação social também são significados a partir de gestos de interpretação que se formulam na história, afetados por ela, pelo político e pela ideologia. Nesse funcionamento estão inseridos os processos de significação do “ser professor” numa dada formação social, circunstanciados por processos sociais em que entram o econômico, o político (jurídicos-administrativos) e outros que envolvem o sujeito em sua vida cotidiana. Formar-se professor num país como o Brasil não é a mesma coisa que formar-se professor como num país como a Finlândia, por exemplo.

A nossa afirmação não se justifica apenas por serem, esses dois países, distantes um do outro em grandeza econômica e organização política, mas pelo que se produz como pré-construído, como efeito de anterioridade (HENRY, 1990) na relação com o que se produz nesses dois países com o que pode ser significado “ser professor” e os sentidos que se produzem no campo de significação e no seu entorno.

Dito isso, apontamos o que nos coloca o campo do funcionamento discursivo: não existe uma relação direta entre a linguagem, o pensamento e o mundo, isto é, não existe um mundo natural. As coisas existem a partir da constituição de sentidos produzidos num gesto de interpretação. Ao mesmo tempo que atribuímos sentidos para as coisas, as classificamos e lhe atribuímos qualidades que determinam, aos nossos olhos, sua posição e função no mundo imaginado. A atribuição de sentido às

coisas não está apartada dos processos constitutivos da sociedade e dos processos que constituem os sujeitos em si. Tampouco a atribuição de sentidos às posições que o sujeito ocupa na sociedade.

Vejamos como, na/pelo modo como a história constitui(u) a sociedade, os sentidos sobre ser professor e sobre as práticas que estão relacionadas a essa posição foram se produzindo em função das políticas e das instituições que também constituem o complexo funcionamento da sociedade.

Ao fazermos um estudo sobre ser professor, encontramos em Nóvoa (1999) uma explicação a respeito da relação da constituição dessa profissão com a Igreja. A prática do ensino era concernida aos religiosos jesuítas, em especial, pois havia o entendimento que as responsabilidades docentes estariam ligadas à missão, à vocação religiosa, ao doutrinamento, ao cuidado moral. As atribuições docentes foram se desenvolveram nas organizações da Igreja Católica, em “congregações religiosas se transformaram em verdadeiras congregações docentes” (NÓVOA, 1999, p. 15).

Em face do que foi realizado pelos religiosos com a prática docente, houve a consolidação de um movimento ligado à concepção funcionalista que acreditava que a docência não se constituía uma profissão, devido a essa não atender uma série de exigências que eram impostas em relação à formação, à organização e ao próprio exercício profissional. Dentre as condições para a realização do ser professor estava a maior exigência por uma sabedoria especializada para o exercício da profissão. Mesmo com essa exigência, não foram realizadas modificações significativas nos preceitos originais da profissão docente, visto que as expectativas relacionadas ao trabalho do professor ainda permaneciam semelhantes aos valores esperados dos padres.

Segundo Bluteau e Silva (1978), ser professor estava relacionada a sentidos do professor em alguma *Ordem Equestre*. Nessa *Ordem*, citada pelos autores, eram exercidas funções de lideranças em grupos que possuíam o censo mais elevado, o censo daqueles que eram escolhidos não somente por serem os mais ricos, mas também os melhores. Tais grupos eram vistos como os professores da fé de Cristo, o que ensinavam alguma arte, ou ciência; professor de retórica, ou filosofia. A entrada principal desta palavra está relacionada ao sentido religioso, mas não a qualquer religião, e sim a católica, uma vez que a definição sobre ser professor

citada acima está associada ao Padre Rafael de Bluteau, e a própria coroa portuguesa, que, naquele momento, mantinha relações estreitas com a Igreja Católica Romana.

A partir do que expõem Bluteau e Silva, o sentido de “professar” está relacionado àquele que frequenta ou frequentou uma “Ordem religiosa”, e a fez da vida, sua profissão para a *transmissão dos conhecimentos adquiridos no interior desta Ordem*, professando a “fé de Cristo”. Deste ponto de partida epistemológico, o sentido sobre ensinar, mediante a tal ordem religiosa, é apontado em um segundo momento: “o que ensina alguma arte, ou ciência”, separando os dois sentidos atribuídos a palavra professor.

Os sentidos de professar estão também compreendidos no modo como Weiszflog (2004) define a posição de professor. O autor ao definir o professor como aquele “que professa sua crença em algum princípio filosófico ou religioso; aquele que leciona em algum estabelecimento de ensino; aquele que tem diploma de professor” (p.79) mantém ainda uma estabilização numa rede de sentidos do religioso, porém não estabelece vinculação a uma ordem religiosa específica. É possível, ainda em Weiszflog observar outras definições a respeito da posição e da prática do professor, como “aquele que tem vasto conhecimento sobre determinado assunto; que professa; proficiente; cuja função é lecionar; pessoa com título de professor em alguma área de conhecimento” (p. 80). Diante dessa outra definição é compreender que o gesto de ensinar está inscrito na frase “cuja função é lecionar” o que também mostra a divisão de sentidos obtidos na palavra professor.

O estudo de Teixeira e Santos (2010) aponta que o termo *professor* indica para sentidos a respeito daquele “que ensina uma ciência, arte, técnica, mestre” (p.369). Neste estudo, assim como realizado por Silva, os feitos de sentidos religiosos não são observados, fazendo efeito os que fazem menção ao gesto de ensinar. No estudo etimológico, segundo SILVA (2014) a palavra professor se origina do latim *professus*, que significa:

peessoa que declara em “público” ou “aquele que afirmou publicamente”. Esta palavra, por sua vez, é derivada do verbo **PROFITARE**. Este significa “afirmar/declarar publicamente” e é composto de **PRO**, “à frente” e **FATERI**, “reconhecer”. Esta expressão era usada para as pessoas que se declaravam aptas a exercer alguma função, nesta situação é ensinar. (p.159).

Vejamos que, em sua origem latina, o termo *professus*, derivado de *profiteor*, era empregado no sentido de “1) confessar em alto e bom som, publicamente (Cir. Caec. 24) (Cic Phil 2. 118); e 2) proclamar, prometer (Hor. A. Poé. 14). II – Sentido figurado: 3) *Se profite*: propor-se, apresentar-se, dar a conhecer, revelar (Cés. B. Gal. 5,38) (FARIA, *et al.*, 1962). Em nenhuma dessas acepções possui filiação religiosa, sendo que esta filiação, a religiosa, foi acrescida posteriormente, mas que nos chegou como a primeira entrada para o léxico em português.

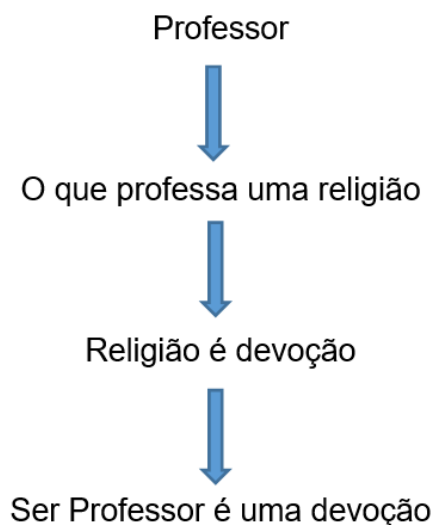
Vejamos como é significativa a afetação dos processos religiosos sobre os efeitos de sentido sobre o ser professor no Brasil. No recorte do nosso *corpus*, abaixo, apresentamos um trecho de respostas de professoras a um questionário preenchido por professoras da rede pública de ensino, conforme apresentado sobre o nosso método de pesquisa.

Abaixo é possível vermos a resposta, de uma professora da rede regular de ensino do Estado, que terá sua identidade resguardada, dada à questão nº 8 do citado questionário: “Como você avalia a oficina “Inclusão e Docência: teoria e prática pedagógica junto a pessoas com deficiência e/ou com necessidade educacional especial”, e porquê?”

“Achei muito válido, porém a prática é mais complexa diante das diversidades de deficiências que recebemos por sala e diante dos despreparos do docente. Acredito, ainda que, maior que tudo é a vocação, o amor, e interesse do docente”

A partir dessa formulação, alguns movimentos analíticos podem ser produzidos num efeito parafrástico. Nesta construção, temos:

Figura 1 – Análise da resposta da questão nº 8



Fonte: autoria própria

O destaque que produzimos na resposta de uma professora à questão nº 8 aponta para um forte atravessamento do discurso de devoção sobre a prática do professor. Esta relação afeta a construção da posição-sujeito-professor no sentido de que é cobrado do profissional, professor, uma atitude de entrega devocional que, em muitos casos suplanta a função de “ensinar uma arte ou ciência”, ou que “se dedica a dar aulas sobre certo tema”. Esta filiação devocional se manifesta nos discursos dos professores, efeito de um processo de significação que se produz pela incompletude da linguagem que permite que os sentidos se produzam na relação do político com o simbólico, na historicidade do dizer, pelo atravessamento do interdiscurso (memória discursiva) (ORLANDI, 2011). Já-dito atualizado numa memória que constitui o sujeito nos processos de individuação em posição-sujeito professor.

Observamos também que há uma outra possibilidade de interpretação na formulação da entrevistada, que faz funcionar sentidos que aproximam à uma interpretação de uma instituição formativa aparentemente afastada de elementos devocionais. “Achei muito válido, porém a prática é mais complexa diante das diversidades de deficiências que recebemos por sala e diante dos despreparos do docente”, diz a professora, dando visibilidade à importância da não homogeneização dos sujeitos em sala de aula no momento da prática de ensino. Para nós haveria,

neste lugar, cindindo dois espaços de formação discursiva, um efeito de autoria que, mediante a um problema de ordem prática cotidiana, o sujeito poderia posicionar-se de forma crítica à proposta/desenvolvimento da atividade realizada, opondo a “teoria à prática” deslocando sentidos a respeito da educação inclusive implementada em sua realidade, não fosse os efeitos produzidos pelo interdiscurso que, ao ser atualizado pela aproximação com a filiação vocacional religiosa produzida pelos significantes vocação, amor, e interesse do docente produzira uma interpretação de suplantação da falta de formação e de condições de trabalho.

Já no segundo recorte vemos a resposta de uma outra professora da rede regular de ensino à pergunta de nº15 do questionário aplicado na oficina, na qual é preciso dizer que tem como redação a pergunta: “Que tipo de formação continuada você acredita que poderia contribuir para sua prática?”

“Acredito que a educação humaniza o ser, e que não existe uma receita pronta, é necessário haver amor à causa e experiência”.

Articular o conceito de memória discursiva, em nosso trabalho, é de fundamental importância para compreender os processos discursivos que estão em funcionamento nas formulações das professoras que contribuíram com este estudo. Ao formular do modo como formulam, as professoras apontam para o próprio processo de constituição das palavras, para o modo como os sentidos se inscrevem na história: na repetição enquanto memória constitutiva, saber discursivo, interdiscurso (Orlandi, 2004). E o que o sujeito professor nos mostra aqui, enquanto efeito, é a repetição dos sentidos que se produziram no processo de institucionalização da Pessoa com Deficiência, como pudemos apontar anteriormente.

A professora nos aponta aí, no recorte 02 para sentidos que se produzem na interpretação e uma *educação* que *humaniza um ser* não humano e, na condição de não existir uma receita pronta para a atuação com o aluno com deficiência, é *necessário haver amor à causa e experiência*”. A remissão às práticas de humanização realizadas no período em que pessoas com deficiência eram expostas aos deuses para que se tornassem humanos se merecedores ou, se não, seriam

levados à morte ou ao que era produzido na denominada roda dos expostos, a qual em sua maioria, eram mantidas pela igreja podendo assim garantir o direito de “amor à causa” no cuidado das pessoas com deficiência.

O que vimos afetar com muita força a formação do professor e constituí-lo permanentemente é o cotidiano escolar e as práticas que incidem sobre a escola. O sujeito não escapa à interpelação da ideologia e aos processos que os espaços simbólicos o impõem. A produção de efeitos de sentidos em torno do discurso religioso sobre o ser professor acaba por ser atravessado pela “vocação” que a palavra “professor” atualiza como memória:

Figura 2 – Análise da resposta da questão nº 15

Acredito, ainda, que maior que tudo é a vocação, o amor, e interesse do docente



A vocação, o amor, e interesse do docente é maior que tudo



Para ser docente é preciso ter vocação, amor e interesse



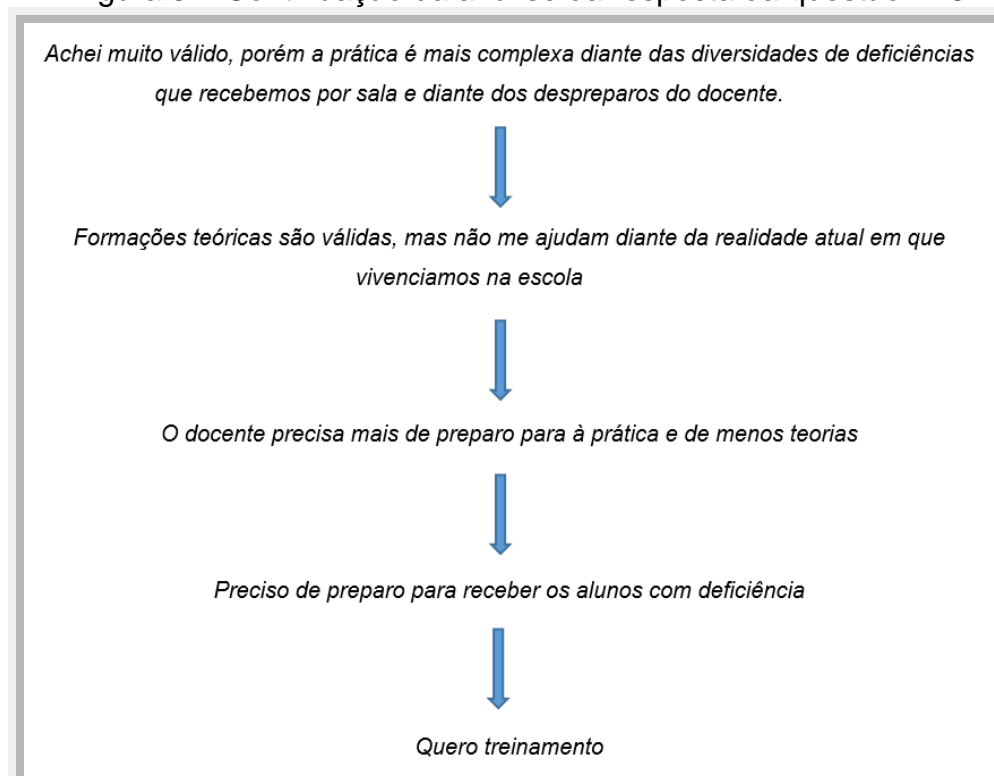
A vocação, o amor, e interesse o tornam docente

Fonte: autoria própria

O gesto parafrástico por nós produzido nos possibilita compreender que os sentidos sobre ser professor se produzem, aí, em torno de uma possível condição para o exercício da docência temos que ela se considera docente pois teria o “fundamental” para a exercer a função de professor. Ou seja, ela apresenta “vocação, amor e interesse” o que parece lhe faltar é “preparo” (treinamento/capacitação) pontual e efetivo para “receber” os alunos com deficiência, dado esse supostamente complementar à prática profissional.

Retornemos, agora, para resposta da professora referente a questão nº 8, para que possamos remontar à discussão supostamente iniciada pelo irrompimento de um questionamento feito pela professora respondente do questionário sobre suas condições de formação e sobre sua prática cotidiana. A partir da formulação produzida pela professora, num movimento analítico podemos pensar no seguinte gesto parafrástico:

Figura 3 – Continuação da análise da resposta da questão nº 8



Fonte: autoria própria

Diante da construção acima, nos remetemos à Orlandi (2014), que aponta: a formação, e não a capacitação, é capaz de produzir um aluno “não alienado”, e para se ter um “aluno não alienado” é preciso que se tenha um “professor não alienado”, que saiba a língua e nela se articule perante o social.

Para isso é necessário que este sujeito não só saiba a língua, mas saiba que a sabe. Por isto a escola deve-lhe sua formação; para que ele tenha domínio da construção da gramática como objeto histórico que representa uma extensão do sujeito falante em sua representação social, e do processo da leitura e da escrita como processos não só de repetição, mas de retomada, de construção de sua própria identidade como sujeito, escolarizado, sujeito do conhecimento e da língua que fala (ORLANDI, 2014, p. 161)

Segundo a autora, o treinamento/capacitação cria apenas um indivíduo mais produtivo, sem consciência de si e de sua relação com o social, que “não muda” a qualidade da sua relação com a sociedade (idem). Por esta reflexão, temos que o treinamento/capacitação não é solução para os problemas da qualidade do ensino.

Contudo, os professores entrevistados assim se manifestam quando lhes perguntado, na questão nº 10 do questionário, que apresenta a seguinte redação: “em relação à estrutura educacional, pedagógica e do acompanhamento da equipe multidisciplinar, como você se posiciona? É adequada à sua vivência diária? Você apresentaria sugestões de adequação? Quais?”

“Sugiro mais cursos e capacitações” (R24)

“Proporcionarem mais cursos e oportunidades de aprendizado, através de cursos e capacitações” (R27)

“Precisa ser estudado junto com os professores para que estes tenham capacidade para atuar nessa área” (R42)

“Mais cursos de capacitação para profissionais da escola regular” (R38); “que proporcionem mais cursos e capacitações” (R46)

“Na escola tem muitos alunos que acredito que precisam de atenção especial. Porém muitas vezes fico sem saber como ajudá-los” (R 52)

“O aluno que não consegue fazer nada em sala, somente indisciplina. É uma relação difícil e sem solução por não saber como agir” (R 67)

Observamos, nas respostas da questão nº 10, acima, a realização de pedidos de socorro ao Estado, havendo indicação de uma adesão ao discurso proposto pelos políticos/órgãos gestores do sistema educacional e, até mesmo instituições de ensino superior a respeito dos processos de capacitação profissional. No Brasil, com base na legislação da educação brasileira, o ensino inclusivo vem produzindo competências relacionadas tanto a aceitação das diferenças, quanto aos questionamentos relacionados à capacitação dos professores da rede regular de ensino, os princípios de aprendizagem vigentes nas escolas, sobre as adaptações

das escolas, bem como, sobre os compromissos das famílias e da sociedade nesse processo.

Barros e Franco (2014) já problematizaram a temática da formação de professores no âmbito da educação inclusiva. Ao mesmo tempo que em seus estudos puderam levantar que há efeito de consenso entre diferentes autores como Mazzotta, Guhur, Glat, e Pletsch a respeito do despreparo dos professores para a atuação para a educação inclusiva, discutem também que a existência de Leis e Políticas Públicas que asseguram e orientam tanto a inclusão e a permanência de alunos no sistema regular de ensino, quanto a formação de professores, não assegura a formação do profissional.

Em sua pesquisa, Pissaia (2011), também concluiu que os movimentos em torno do fomento da capacitação e formação continuada do educador impuseram ao professor um caráter de amplo domínio e compreensão da realidade. Tal situação, está diretamente ligado a processos sócio-históricos que impingem a implementação de Leis e outras políticas que fixam “parâmetros de exigências de transformação, porém não apresenta subsídios para esclarecer como deverá ser trabalhada a formação do educador” (PISSAIA, 2011, p.106). Esta situação promove a elaboração de práticas específicas de formação, com elaboração de técnicas que tomam uma proporção desigual no processo de formação, ganhando caráter de capacitação de habilidades práticas para a execução do exercício de um trabalho.

Como efeito, a demanda por cursos de formação passa a ser uma regularidade que ainda “patina na tarefa de formar um educador capaz de responder a desafios atuais da educação básica brasileira” (CIENGLINSKI 2013, p. 30). A persistência de discursos de “capacitação” docente como forma de resolução dos problemas relacionados ao atendimento das necessidades dos alunos com e sem deficiência no âmbito escolar é um efeito do que vem sendo constituído no âmbito da educação nacional.

Veiga (2002) explica que mesmo com o que é mostrado nos discursos oficiais sobre a relevância da capacitação de professores, as intervenções desenvolvidas não têm efetuado de forma substancial as práticas. É possível compreendermos que isso é consequência de práticas públicas de capacitação rápida, intermitente e simplistas, que não refletem sobre as realidades institucionais e que apenas

justificam os investimentos (diríamos gastos) públicos em educação. É possível percebermos que ano após ano essas práticas mantêm-se, com pouco complemento ao processo formativo docente. Enquanto essa capacitação docente não acontecer no espaço em que a ação educativa acontece, de modo reflexivo e duradouro, vindo de uma dinâmica de compreensão de professores como protagonistas de um processo contemporâneo de educação, não conseguiremos vislumbrar uma educação realmente para todos.

Diante do exposto, Orlandi (2014, p. 145) nos explica que, “embora a educação seja o argumento dos mais presentes em campanhas políticas e em discursos do governo quando quer mostrar que trabalha em política social, pública”, a ação efetiva se mostra dispersa, pontual, pouco eficiente e focada no discurso capitalista de “capacitação/ treinamento” como solução para os problemas estruturais do ensino.

Interessadas em compreender esta situação no nosso *corpus*, remontamos ao recorte 2 para analisar e interpretar os processos discursivos em funcionamento na formulação em questão: “acredito que a educação humaniza o ser, e que não existe uma receita pronta, é necessário haver amor a causa e experiência”. Ao realizarmos um efeito parafrástico do trecho da resposta da professora que remete à sua prática e experiência profissional, produziríamos o seguinte efeito:

Figura 4 – Continuação da análise da resposta da questão nº 15

Não existe uma receita pronta



É preciso experimentar



A experiência resolve

Fonte: autoria própria

Ao fazermos a interpretação dos efeitos produzidos buscamos compreender, na formulação em questão que o efeito de sentido produzido pela formulação da professora no gesto de “experimental” diferentes abordagens para conseguir sucesso no processo ensino-aprendizagem parece a ela garantir a efetividade na sua prática em sala de aula. Tal efeito, a nosso ver, é resultado dos modos como o Estado afeta os processos de constituição e de individuação do sujeito em sua forma-sujeito capitalista, forjando de modo raso e apenas instalados no espaço escolar, conforme apontam Rodrigues e Barros (2015), instrumentos que visam a implementação de “práticas educacionais [que] privilegiam a capacitação – tanto de professores quanto de alunos – para o mercado em detrimento da formação para a compreensão da/intervenção na experiência do social” (p.377).

Essa afirmação nos leva a retomar Orlandi (2014), que defende uma formação consistente para o professor como forma de se opor a uma alienação desencadeada ou reforçada pelos treinamentos e capacitações que visam “habilitar” o professor a executar uma determinada tarefa com maior eficiência que não lhe dê condições de refletir sobre o próprio processo.

Os “treinamentos” e “capacitações” pontuais buscam oferecer “receitas prontas” de como agir em sala de aula. Se retomarmos as formulações apresentadas nas respostas da questão nº 10, observaremos solicitações por mais capacitações e treinamentos de forma a tentativa de resolver a demanda, urgente e pontual, de atuar junto à alunos com deficiência.

R 67 - O aluno que não consegue fazer nada em sala, somente indisciplina. É uma relação difícil e sem solução por não saber como agir.

R 52 - Na escola tem muitos alunos que acredito que precisam de atenção especial. Porém muitas vezes fico sem saber como ajudá-los

A angústia em “não saber como agir” frente ao aluno com deficiência não é exclusivo destes professores. No decorrer da oficina, nas conversas informais, este sentimento foi verbalizado pela maioria dos profissionais da educação que participaram das conversas. O desejo por atividades voltadas à “capacitação/treinamento” como forma de resolução dos problemas enfrentados pelos professores em seu fazer diário se manifesta como uma “tábua de salvação”. Como

observa Orlandi (2014, p. 147), a “capacitação tem tido presença constante na mídia, na fala de empresários e governantes. É um coringa que se tira do bolso para silenciar a força da reivindicação social”, afetando a forma como toda a sociedade pensa a solução para os problemas da educação.

Ao reivindicar a “capacitação/ treinamento” como forma de resolução das falhas do sistema educacional, silencia-se a reivindicação por uma formação que permite ao sujeito objetivar-se nas relações sociais em que estão inseridos. Aliena-se, cada vez mais, os sujeitos do empoderamento sobre os processos educacionais, uma vez que o sistema capitalista propõe a capacitação/treinamento do professor, como a solução para a melhoria da produtividade, e aumento dos ganhos, colocando à margem do processo o próprio trabalhador.

2.3 É necessário ter amor à causa

Ao nos debruçarmos sobre a formulação produzida por uma das professoras participantes da oficina – “é necessário haver amor à causa”, fomos remetidos inicialmente às filiações ideológicas do campo da literatura, mais precisamente ao clássico de Miguel de Cervantes (1547-1616), “Dom Quixote” (1605). Neste clássico, o personagem principal, inebriado pelos romances de cavalaria, se lança à causa de defender os valores tradicionais de uma sociedade idealizada, baseada na nobreza e justiça das ações e oposição aos interesses mais imediatos e comezinhos da sociedade da época.

O que move Dom Quixote é o amor a uma “causa”, que o leva a viver um mundo paralelo, onde sua sanidade mental é posta à prova. Aos olhos alheios, o “Cavaleiro de Triste Figura” é alguém que vive defendendo estruturas sociais em decadência, destinado ao fracasso, um “peixe fora d’água”, fora do “páreo”.

Ao tomarmos a formulação em questão, tendo como referencial o imaginário construído na figura de Dom Quixote, nos vemos diante à uma possível filiação entorno de “causas impossíveis”, sobre amar e continuar amando o trabalho de professor, como se essa fosse uma profissão de fé, como se não “houve[sse] amor à causa”, desistir-se-ia desta prática.

Se recuarmos, mais um pouco, afastando-nos do campo da literatura clássica, e acessarmos a história da colonização brasileira, encontraremos um discurso de subordinação por meio de referências à ideia de se manter firme a um ideal “por amor a uma causa”, no discurso religioso. No livro de Filipenses, capítulo 2, versículo 30, encontramos a seguinte fala: “honrem homens como este, porque ele quase morreu *por amor à causa* de Cristo, arriscando a vida para suprir a ajuda que vocês não me podiam dar” (*grifo nosso*). Nesta mesma direção, de devoção e abnegação à uma causa, temos em Coríntios 12:15 o seguinte: “desta forma, *de boa vontade e por amor de vós*, investirei tudo o que possuo e também me desgastarei pessoalmente em vosso favor” (*grifo nosso*).

Em ambos os versículos a ideia de devoção se faz presente, assim como os sentidos de um sujeito pronto para dedicar-se, pronto a se sacrificar “por uma causa” que transcende à própria humanidade presente. O sentido de superação/determinação, quando se tem devoção à “causa”, ainda continua circulando entre os meios escolares.

A influência do discurso religioso, sobretudo do cristianismo, na história da implantação da educação escolarizada no Brasil não pode ser negada. Com efeito, a implantação do modelo escolar na colônia portuguesa ficou a cargo dos Jesuítas, que fundaram em 1549, a primeira “escola de ler e escrever” do Brasil.

Romanelli (2007, p. 13), ao refletir sobre sua pesquisa a respeito da história da educação no Brasil, observa que:

Em princípio, descobrimos que, substancialmente, pouca coisa mudou na forma de encarar a educação que nos foi legada pelos jesuítas. Depois pudemos verificar que houve tempos em que essa visão tinha uma razão de ser dado o contexto sócio-cultural em que estava inserida a instituição escolar brasileira. Mas, também verificamos que, em períodos recentes, toda a ideologia que alimentava o sistema, assim como sua própria estrutura, começava a chocar-se com o referido contexto.

Do modelo de ensino escolarizado, trazido pelos jesuítas no processo de colonização interessa-nos mais, neste momento, o caráter devocional do que a figura do professor se revestiu ao longo dos tempos.

Nesses contextos – que, de um modo global, caracterizaram o desenvolvimento da escolaridade até finais da primeira metade do século XX – era socialmente justificada a associação da ideia de *ensinar* com a de

passar conhecimento, de “professar” o saber, de torná-lo público, de “lê-lo” para os outros que o não possuíam” (ROLDÃO, 2007, p. 95)

Ainda é relativamente comum ouvir frases do tipo: “a docência é um sacerdócio”; “ser professor é uma profissão de fé”; “faço isso por amor a Deus”, entre outras falas que podem ser remetidas à antiga filiação devocional daqueles que, inicialmente, exerceram a profissão de professores no Brasil. Nesse sentido, para se analisar a construção da posição sujeito-professor, sobretudo no Brasil, foi preciso considerar a filiação religiosa e devocional de que o termo devoção se revestiu ao longo do processo de colonização e formação da sociedade brasileira.

A posição-sujeito professor no Brasil é atravessada por inúmeros discursos e filiações que constituem a formação dos sujeitos que por condições diversas assumem a atividade docente. O discurso de coordenadores, professores, gestores educacionais e o próprio currículo culto dos cursos de formação de professores contribuem para manter o discurso devocional da profissão de professor.

Elas estão presentes como um currículo oculto, ou seja, nas formas de ensinar, nos ditos e não-ditos nas aulas em relação à profissão, nos invólucros dos conteúdos, nas formas de constituição da subjetividade do futuro professor, na linguagem de coordenadores de curso e de professores (GUIMARÃES, 2004, p. 11)

Estes discursos atuam na conformação do sujeito-professor, levando a acreditar que o seu esforço pessoal, “seu amor à causa” suplantará a falta de recursos e o descaso com o sistema educacional por parte do Estado. Estes discursos levam-nos a crer que ele é “parte do problema” e, portanto, se ele procurar por mais treinamento/instrução, será mais produtivo e eficaz no atendimento ao aluno e no exercício de sua função/profissão. Assim, vimos o professor como um trabalhador assalariado, imerso no modelo capitalista, que também se atribui a uma tarefa quase que messiânica de educar as novas gerações.

3 PROFESSOR TRABALHADOR

3.1 O professor na sociedade capitalista

Neste capítulo, nos debruçaremos sobre os discursos de constituição da posição-sujeito professor trabalhador. Argumentaremos no sentido de expor as formulações que afetam a constituição da posição sujeito-professor a partir dos modos como, em certas condições de produção, são produzidos efeitos que atribuem à prática do professor sentidos de “um dom divino”, ou de “uma missão de vida”, opondo-a à concepção capitalista que a define como uma profissão regulada pelo Estado. Nos ateremos, porém, aos discursos relacionados à implantação do sistema de ensino em território brasileiro, tributário do sistema colonial português e que dele recebeu as primeiras leis. Este movimento será importante para a nossa compreensão a respeito do processo de constituição da posição-sujeito professor no Brasil.

Devemos ressaltar que o sistema educacional e escolar implantado no Brasil decorre de uma política do Estado Português, que franqueou o ensino em sua principal colônia ultramarina à Igreja Católica e que para cá enviou os padres da Companhia de Jesus com a missão de evangelizar e educar os residentes na Terra de Santa Cruz.

Não se pode perder de vista, evidentemente, os objetivos práticos da ação jesuítica no Novo Mundo: o recrutamento de fiéis e servidores. Ambos foram atingidos pela ação educadora. A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os “curumins” e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação que se dava aos “curumins” estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes (ROMANELLI, 2007, p. 35)

Esta “parceria” entre o Estado português e a Companhia de Jesus garantiu a implantação de um sistema escolar voltado para “o recrutamento de fiéis e servidores” ao invés de cidadãos articuladores de práticas na sociedade. O viés religioso do sistema educacional implantado no Brasil afetou a construção do sentido da posição-sujeito professor como um missionário. Esse processo é inscrito pela memória discursiva como condição de possibilidade de um funcionamento que parece possibilitar ao professor imiscuir-se dos processos de ensino para a mais valia do cuidado e da atenção ao desamparado.

Nesse sentido, argumentaremos, nesse capítulo, na direção de apontar para discursividades que apontam para uma possível constituição da posição-sujeito professor identificado à formações discursivas que produzem sentidos sobre um sujeito que contém um “dom divino”, que realiza práticas como “missão de vida”. Centraremos nossos esforços na análise de discursividades que envolvem o trabalho do professor que recebem alunos com deficiência em salas de aula de ensino regular.

E o que tem isso com a questão da relação indivíduo/sujeito que estamos tomando como objeto de nossa reflexão? O trabalho é a objetivação primária do ser social e é por se objetivarem que os homens podem construir sua subjetividade, sua personalidade enquanto determinação individual específica (ORLANDI, 2012, p. 217)

Os sujeitos, ao se objetivarem pelo trabalho, têm estabelecido para si uma série de condições para a sua constituição e identificação com diferentes posições sociais, negociando sua posição na sociedade. Estamos apontando, aqui, para o modo de constituição dos sujeitos na sociedade que, de nossa perspectiva teórica, é efeito da interpelação do sujeito pela ideologia. A partir da perspectiva da Análise de Discurso pressupõe-se a existência desde sempre de um sujeito porque este é sempre interpelado pela ideologia e estará afetado por uma exterioridade – a história, a memória, o político – que lhe será constitutiva (PÊCHEUX, 1997; ORLANDI, 2017).

O sujeito não é origem de si, mas efeito do político, da memória, da história, interpelado pela ideologia. O sujeito só se percebe como tal quando inserido no social, na história, no político, pela ideologia: “podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2002, p. 46). Esse movimento atravessa e constitui o indivíduo, promovendo novos processos de identificação e de subjetivação individuando-o em uma ou outra forma-sujeito por processos de identificação entre formações ideológicas (ORLANDI, 2001). Tal processo (de subjetivação-individuação-identificação) terá efeito ao passo que o sujeito inscreve-se em dada formação discursiva.

[...] usamos a palavra “individuação” que remete necessariamente ao fato de que se trata de um sujeito individuado, ou seja, a forma sujeito histórica, no nosso caso capitalista, passando pelo processo de articulação simbólico-política do Estado, pelas instituições e discursos, resultando em um indivíduo que, pelo processo de identificação face às formações

discursivas, identificasse em uma (ou mais) posição-sujeito na sociedade (ORLANDI, 2011, p. 22)

Dado o exposto, dizemos que ao passo que a memória discursiva atravessa e constitui os sentidos sobre a posição-sujeito professor, as condições de produção do trabalho do professor também se modificam. Desse modo, estamos afirmando que o sujeito é efeito do acontecimento na/da história e das condições de produção, assim como, dos modos como o Estado, por meio do discurso jurídico, o afeta.

Conforme afirma Bourdieu (2006, p. 237),

“o direito consagra a ordem estabelecida ao consagrar uma visão desta ordem que é uma visão do Estado, garantida pelo Estado. Ele atribui aos agentes uma identidade garantida, um estado civil, e sobretudo poderes (ou capacidades) socialmente reconhecidos, portanto, produtivos, mediante a distribuição dos direitos de utilizar esses poderes, títulos (escolares, profissionais, etc.), certificados (de aptidão, de doença, de invalidez, etc.), e sanciona todos os processos ligados à aquisição, ao aumento à transferência desses poderes ou a retirada deles”

Ao estipular condições e regras para o exercício das profissões, o Estado determina quem – e uma forma-sujeito histórica – e em quais condições podem exercê-la. Podemos afirmar que ao estar/ser individuado e, assim, passar a exercer uma determinada prática na sociedade, o sujeito passa a ser considerado como cidadão produtor sobre o qual o Estado desde sempre atuou administrando juridicamente.

A título de exemplo, e também para direcionar ao tema do nosso estudo, a respeito da instituição da profissão de professor, o Estado brasileiro assim se manifesta por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96: formar-se-á professor mediante a habilitação, diplomação, tecnificação, notoriedade pelo saber:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do **caput** do art. 36. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) (BRASIL, 2016)

Mediante ao exposto, entende-se que para ser “considerado professor” é necessário que o profissional “formado em cursos reconhecidos” de qualquer natureza esteja atuando efetivamente na profissão. Ao analisarmos, a rigor, o texto da referida Lei, o item IV, introduzido pela Medida Provisória nº 746/2016, abre a possibilidade de “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino...” exercer a profissão de professor sem submeter-se à formação em cursos reconhecidos pelo Estado. No texto da Medida Provisória, o Estado brasileiro assim se expressa:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

§ 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

e

VI - educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Queremos apontar para uma discursividade que pode nos indicar uma identificação a certas formações discursivas e, portanto, a processos ideológicos que interpelam esta formulação. Isto é, uma vez que o processo discursivo pode ser compreendido como um “sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada.” (PÊCHEUX, 1997, p 161), os sentidos se produzem na relação, ao passo que o sujeito é convocado pela ideologia sendo situado no interior de uma formação discursiva. As formações discursivas são os indicadores, na linguagem, das formações ideológicas (PÊCHEUX, 1997).

No modo como está formulado o excerto acima podemos impingir uma interpretação a respeito dos processos de produção de sentido a respeito dos critérios de reconhecimento da profissão presentes nos incisos I e II, e também, nos processos instituídos e legitimadores para a fixação da atividade docente. A instituição da retomada da possibilidade de demonstração prática e de experiência no trabalho, do nosso lugar de interpretação, está significando para os modos como a constituição da LDB produziu-se numa aproximação às formações discursivas que fazem significar a constituição de uma posição-sujeito professor, pelo Estado, que pode dominar um conteúdo na prática que, na relação com o simbólico na história, articula-se com os sentidos de cuidar, proteger, praticar um dom divino.

O texto imposto pelo Estado por meio de instrumento jurídico faz funcionar sentidos a respeito dos processos instituídos, já legitimados para a fixação da atividade docente. A Coroa portuguesa, em um processo crescente de centralização e controle do sistema educacional, em meio às reformas “Pombalinas”, criou as Mesas Censórias, e estas por sua vez, as normatizações que iriam reger o sistema educacional das colônias.

A Real Mesa Censória teve grande importância na implementação do ensino público, elaborando um *Plano de cálculo geral e particular de todas e cada uma das Comarcas e do seu número de habitantes que poderiam beneficiar das Escolas Menores*. Com base neste plano, foi elaborada a Lei de 6 de Novembro de 1772, através da qual o governo pombalino criou uma rede de escolas régias de frequência gratuita que abrangia todo o Reino, mais ampla do que a existente até então. Esta rede ficou inscrita no *Mapa de professores e mestres das escolas menores e das terras em que se acham estabelecidas as suas aulas e escolas neste Reino de Portugal*, anexo à Lei (ROSA e GOMES, 2014)

Esta mesma lei estabelecia o sistema pelo qual os futuros professores seriam contratados.

O texto disposto no parágrafo 17, ao estabelecer que “os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências” pode ser facilmente remetido a outro texto. Referimo-nos ao decreto de 6/11/1772, instituído pela Coroa Portuguesa em território brasileiro.

“Ordeno: que os exames dos mestres que forem feitos em Lisboa; quando não assistir o presidente se façam na presença de um deputado, com dois examinadores nomeados pelo dito presidente, dando os seus votos por

escrito que o mesmo deputado assistente entregará com a informação do tribunal. Em Coimbra, Porto e Évora (onde só poderá haver exames) serão feitos na mesma conformidade por um comissário e dois examinadores, também nomeados pelo presidente da mesa; os quais remeterão a ela os seus pareceres, na sobredita forma; **nas Capitanias do Ultramar se farão exames na mesma conformidade**. Sempre de tudo será livre aos opositores virem examinar-se em Lisboa, quando declararem que assim lhes convém.

II. Ordeno: que o sobredito provimento de mestres se mande afixar editais nos reinos e seus domínios para a convocação dos opositores aos magistérios. E que assim se fique praticando no futuro em todos os casos de cadeiras” (MOACYR, 1936, *apud* TANURI, 2000, p. 62)

Nos dois documentos legais há a previsão do “reconhecimento” dos “conhecimentos, saberes, habilidades e competências” dos postulantes ao cargo de professor, sem mencionar a necessidade de formação específica para a docência por parte destes “profissionais do mercado”. O ponto que une as duas legislações é a busca, no “mercado”, por profissionais dispostos a dar aulas, e não por professores formados para o exercício da docência. Surge, assim, uma figura de professor à procura da profissionalização, que confia em sua competência e em sua capacidade mediante a opção pela docência.

Aparentemente, o Estado produz certa incongruência ao exigir a “habilitação para o exercício do magistério” através de cursos de formação (art. 61) e, ao mesmo tempo, ao prever que “comissões” apartadas de um sistema estruturado de formação docente tivessem a atribuição de “atestar” e fornecer “habilitação” para diferentes sujeitos filiados às mais diversas profissões e campos do saber, tornando-os professores “por direito”.

As incongruências são silenciadas quando o regime capitalista se instala nesta sociedade, concebendo à educação e o ensino *status quo* de poder, como um meio para reprodução do capital, conforme nos explica Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2010, p. 7).

“É função da educação também propiciar a capacitação e as competências dos indivíduos ao mercado de trabalho. Nesse aspecto, não interessa uma educação que proporcione uma formação sólida e que tenha como base a transmissão dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento histórico. O que interessa é uma educação voltada aos interesses do capital e que mantenha os trabalhadores presos às rédeas do sistema, visto que sua formação deve possibilitar uma postura crítica e criativa frente ao mundo”.

Podemos compreender, a partir disso, que a constituição da posição-sujeito professor está articulada aos processos históricos, sociais. Orlandi (2014), já havia apontado para o fato de o Estado e o mercado estarem cada vez mais articulados e dependentes um do outro. Decorre, desse processo, a existência de uma exterioridade que afeta e modifica as relações de sentidos com as quais os sujeitos estabelecem de constituição por meio dos processos de linguagem.

3.2 A institucionalização do professorado

Antes do jurídico intervir na regulação das profissões, as atividades já existiam, conforme podemos compreender pela citação de Orlandi: “das cousas nascem as palavras, e não das palavras, as cousas” (2009, p. 21), mostrando que a materialidade do mundo desliza para a linguagem que pretende capturá-lo. Com o discurso jurídico o Estado busca regular, reorganizar, circunscrever algo que já existe no real da história, e as pessoas, com seus estados e ofícios, também não podem ser ignorados. Ou seja, aí está pressentida a materialidade da história (ORLANDI, 2009).

A profissão de professor, enquanto uma instituição jurídica, institui-se na articulação e na própria formação da sociedade de classes no surgimento dos Estados nacionais. Nesta conjuntura, a formação do professor torna-se uma ferramenta para a regulação e a normatização de práticas, de comportamentos. Podemos observar, em certa medida, a transformação da prática do professorado com o atravessamento da instituição jurídica sobre a sua constituição, haja vista os modos como se davam as práticas de ensino entre mestres e alunos em sociedades indígenas, em que não havia diferenciação de classes sociais por afetação de forças produtivas assim como se dá em sociedades com características de forças produtivas capitalistas:

Nas sociedades primitivas, não havia diferenciação de classes sociais, pois as forças produtivas não eram desenvolvidas e não havia produção de excedentes. Nelas, a educação possibilitava aos homens em sua coletividade o acesso ao saber acumulado socialmente, pois não havia restrições sociais que impedissem os membros co-partícipes da comunidade humana de conhecer o que produziram sócio-historicamente, embora ainda de forma muito rudimentar (FRERES, RABELO e MENDES SEGUNDO, 2010, p. 8)

A tarefa de educar as novas gerações era compartilhada por todos em uma sociedade sem diferenciação de classes, num esforço de criar, nutrir, levar adiante, desenvolver aprendizado que constituíam o grupo e os indivíduos. Nesse sentido, educar seria o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança” (CUNHA, 2000, p. 284), ou seja, educar compreenderia um amplo processo de formação do sujeito para viver em sociedade.

O sentido amplo de constituição de um sujeito pleno e integrado com sua comunidade que o termo educação poderia produzir como efeito de sentido, assim como compreendemos, não se esquece, ele atravessa a memória discursivamente. No entanto, tais sentidos parafraseiam-se na história e o que se vê produzindo nessa relação, segundo Willians (2007), é a designação do “ensino e a instrução organizada, sentido que tem sido predominante desde o século XVIII” (WILLIANS, 2007, p. 148). O que Bordieu diria que, como instituição de integração, os ensino passa a ser um instrumento que permite a submissão à sociedade, pois a escola teria, nesse sentido, “a função de dar a todos os instrumentos do cidadão, do agente econômico, a capacidade indispensável para [participar minimamente dos] diferentes campos. Na verdade – será a segunda face -, [...] A escola é efetivamente um instrumento de integração, mas é essa integração que permite a submissão (BORDIEU, 2014, p. 302).

A instrução organizada pelo estado a partir da instrumentalização pela formalização da profissão do professor cumpre o papel de “educar” o sujeito – e então, individuando-o – para transformá-lo em cidadão, repleto de deveres e direitos. Descrevemos o processo de individuação, a partir de Orlandi (2011) como a relação do Estado com os sujeitos. Assim:

[...] usamos a palavra “individuação” que remete necessariamente ao fato de que se trata de um sujeito individuado, ou seja, a forma sujeito histórica, no nosso caso capitalista, passando pelo processo de articulação simbólico-política do estado, pelas instituições e discursos, resultando em um indivíduo que, pelo processo de identificação face às formações discursivas, identifica-se em uma (ou mais) posição-sujeito na sociedade (ORLANDI, 2011, p. 22)

Quanto mais se estrutura a organização dos Estados nacionais, quanto mais se produz sentidos de educação como *instrução organizada* e que passa a visar a capacitar o aluno, deslizando para o objetivo de capacitá-lo como cidadão

preparado para viver em sociedade. A interpelação da ideológica que estrutura o capitalismo sobre o sujeito transforma a educação em capital, em mercadoria a ser negociada, promovendo certo deslizamento dos sentidos de educação, sociedade e mercado, articulando-os nos processos que instituem via Estado a figura do professor.

3.2.1 Remontando recordações

Remontando nossa vivência e formação numa família de professores, recordamos acontecimentos de nossos passeios pela cidade, visitas à praça e lojas do centro de Pouso Alegre-MG. Andando de mãos dadas com avós, professores de longa data, podíamos já compreender que os dois, avô e avó eram reconhecidos pelos espaços que frequentavam. Em cada espaço sempre havia um ex-aluno que recebia a um ou ao outro com abraços e palavras de carinho. Reconhecimento surgia em profusão. Professor e aluno se reconheciam mutuamente. Era visível o orgulho do Sr. Saulo Jesus Sales (Vô Saulinho) grande educador que hoje, após longa data atuando na docência e formando muitos profissionais atuantes em diferentes Estados do Brasil, assume um importante cargo administrativo em uma Instituição de Ensino Superior que ele ajudou a fundar.

Durante esses nossos passeios pelo centro da cidade de Pouso Alegre Vô Saulinho se encontrava com um de seus alunos, que à época era caixa de banco, e sempre repetia que todo o seu esforço havia valido a pena e que, apesar de ter dado um certo trabalho, seu aluno havia-se tornado um grande homem. Já a Sra. Maria Antônia da Silva Sales, (Vó Maria), se embevecia ao ver suas alunas casadas e com filhos pequenos. Cada qual com sua visão de mundo, ambos caminhavam orgulhosos colhendo o fruto de seu trabalho como partícipes do processo de constituição dos sujeitos na sociedade.

Mas, o tempo se acelerou. Vó Maria caminhou para outros níveis de existência, e o Vô Saulinho, em seus últimos anos de magistério, já não se via mais em seus alunos. Hoje permanece com as lembranças de um passado e relata sobre o tempo em que a profissão de professor era valorizada e respeitada. Nos últimos anos de magistério a figura de seus alunos, que antes estavam presentes em sua significação como professor, se esvaneceu. Vô Saulinho passou a se questionar

sobre o seu próprio trabalho como educador, pois não se via mais no fruto de seu trabalho.

3.2.2 Profissão: professor

A demanda das soluções dos problemas sociais sobre a escola e a delegação de uma função de preparação do aluno para a existência como um cidadão que esteja integrado às condições cotidianas como as situações de trabalho exige de nós, pesquisadores, um movimento de compreensão da estrutura da sociedade e dos sentidos que constituem os processos de formação da escola na contemporaneidade.

Barros (2012) problematizou a relação estabelecida, na modernidade, entre escola e infância hipotetizando que a escola vem sendo apontada como lugar privilegiado para a minimização de problemas sociais. A elaboração de leis, o estabelecimento de diretrizes e a regulamentação de práticas por meio de instalação de instrumentos tecnológicos e elementos técnicos prometeram a solução de problemas no interior da escola que poderiam, em contrapartida, solucionar problemas sociais.

Pesquisadores como Castro e Grisolia (2016) também debatem o tema na relação com outras condições da modernidade. As perspectivas para e sobre a construção do aprendizado se dilui na infância e na juventude de modo global, exigindo da equipe docente, além das práticas de ensino, a ocupação com a disciplina do aluno e com a violência que assola os espaços. A partir do que puderam compreender, os autores apontam para a necessidade de se observar os novos modos de existência do aluno na escola. O ensino convive com outros elementos da modernidade que devem ser entendidos como “vetores de subjetivação da criança na escola” (CASTRO & GRISOLIA, 2016, p. 975). Para nós, tais vetores podem ser tomados como processos de significação que afetam e constituem os sujeitos, assim como, constituem e/ou modificam as relações como as estabelecidas na vida escolar.

A exemplo disso, e como forma de debatermos esses elementos sociais e políticos dos/nos processos de constituição da forma-sujeito professor – agora mais pontualmente na sua relação com as práticas contemporâneas de ensino e relações

em sala de aula –, articulamos para esse debate um material que circulou nas redes sociais (facebook, twitter, instagram) por certo período no Brasil. Trata-se de uma veiculada por ocasião da comemoração do “Dia do professor” no ano de 2009. A figura apresenta duas possibilidades de um acontecimento em sala de aula, separando-as temporal e pontualmente. A figura 05, abaixo, mostra a charge a qual nos referimos, em que o chargista mostra pais e alunos questionando as notas atribuídas à prova/avaliação aplicada pela professora ao aluno. À esquerda o acontecimento se dá no ano de 1969, e à direita no ano de 2009. Caracteristicamente, a marcação da temporalidade não se mostra apenas pela inserção das datas na parte superior da imagem, grafadas em letras cursivas, mas também pela marca de envelhecimento das cores na imagem à esquerda, assim como nas roupas utilizadas que remetem às características das vestimentas utilizadas pelos sujeitos àquela época.

Figura 5 – Charge que circula pelas redes sociais e que faz uma leitura da situação do professor frente à família.⁶



É importante ressaltar que na data apontada como anverso da contemporaneidade foi ano de importante acontecimento político e histórico que afetou, de modo significativo, as relações sociais, econômicas, educacionais e políticas do País e que produz imaginários binários a respeito do que seria bom ou mau; educativo ou não educativo; certo ou errado entre outras possibilidades.

⁶ Na imagem apresentada na figura pode-se observar a assinatura de Emmanuel Chaunu, cartunista e caricaturista francês. No entanto, a imagem é referenciada a texto verbais escritos na língua brasileira. Ao que parece, as inscrições em língua francesa foram trocadas por algum leitor por inscrições em língua brasileira para que pudesse significar tais acontecimentos no Brasil. Em longa pesquisa realizada não encontramos referência a um jornal no qual a charge tenha sido publicada originalmente para que pudéssemos fazer esta confirmação.

Barros e Matsudo (2016), ao discutirem os efeitos dos anos de chumbo sobre a escola e a produção de material didático no Brasil lembram que o ano de 1969 foi o ano em que o General Emílio Garrastazu Médici assumiu a cadeira da presidência no Brasil. Marcado pela repressão e pela severa censura de todas as ordens, foi principalmente em seu governo que a prática cidadã e as diferentes formas de expressão social foram silenciadas. As práticas de expressão na escola não escapariam de tal processo. Ao contrário, como bem retomaram as autoras, as instituições apontadas por Althusser como Aparelhos Ideológicos do Estado estariam a serviço da censura porque por elas atravessam os processos os quais o Estado impõem ao sujeito.

Nessa direção, defendemos a tese de que a charge apresentada na figura 5 possa ser interpretada como a representação de dois pólos, dois extremos sendo que à esquerda, a representação do acontecimento em 1969, a figura do professor está imaculada, intocada, respeitada pelos pais e pelo aluno que não teria conseguido alcançar a nota almejada por todos. À direita, a representação dos tempos atuais figuraria o caos, o tempo e o espaço no qual o professor não direito à fala, à autonomia de ensino e de avaliação pois os pais e os alunos estariam definindo o que e como o professor deveria ensinar e avaliar seus alunos.

No entanto, apesar de podermos observar diferentes efeitos na charge que figura um corte temporal a respeito de um acontecimento, compreendemos que ambas as imagens são produzidas a partir de um mesmo processo. A imagem de tranquilidade ou de desespero do professor mediante ao acontecimento que se produz em resposta à uma nota atribuída ao seu aluno deve ser interpretada, nesta materialidade, na relação com os processos verbais e os sentidos que daí se produzem: os anos referendados. A linguagem em funcionamento e seus sentidos deve ser compreendida frente a conjuntura apresentada.

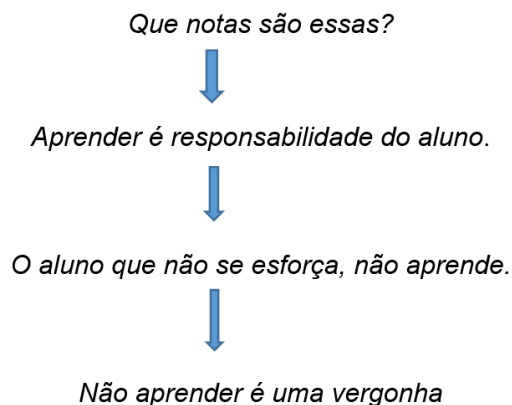
1969 seria, de acordo com charge – e devemos compreender que por ser uma charge as relações estabelecidas entre elementos verbais e não verbais propõe uma reflexão sobre processos políticos, econômicos e sociais. Não pretende apontar para uma verdade. –, um ano bom para ser professor no Brasil e, ao contrário, em 2009, seria um ano ruim.

A imagem à esquerda mostra uma professora sentada, com postura ereta e impassível não denotando temor ou dúvida sobre sua decisão em atribuir a nota ao

aluno ou estar alí, sendo professora na sala de aula. O “aluno”, por sua vez, está acuado, humilhado, constrangido pala cobrança de seus pais, como quem reconhecesse sua responsabilidade pelo fracasso escolar e sua posição na hierarquia social.

Da imagem abaixo, podemos assim formular em um gesto parafrástico:

Figura 6 – Análise da Figura 5



Fonte: autoria própria

Se abstraírmos a marcação do tempo, ano de 1969, que compreende o auge do recrudescimento da ditadura civil-militar de direita no Brasil, quanto a hierarquização das funções, espelhadas na doutrina militar, retira dos indivíduos o direito ao questionamento das estruturas instituídas, podemos remeter esta charge à períodos anteriores de nossa história, onde a autoridade do professor refletia o autoritarismo. Na sociedade contemporânea a autoridade é democrática.

Por essa perspectiva temos que a autoridade do professor, em sala de aula, é efeito da organização social vigente, articulado aos processos sociais negociados em cada período. “O modo de reprodução familiar continua a agir tanto por meio do modelo escolar como ao lado do modelo escolar” (BORDIEU, 2014, p. 262), em uma relação de complementaridade e não de oposição.

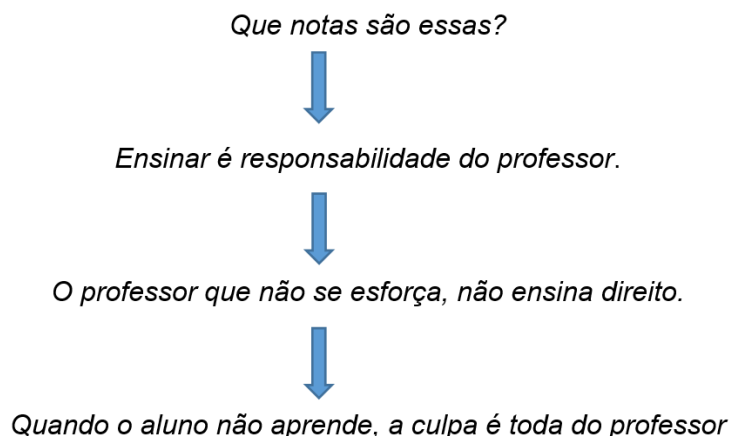
Desse modo, o emprego e sua manutenção estariam atrelados a uma pedagogia que ensine ao indivíduo, sobretudo, adaptar-se. Aos educadores, como afirma Duarte, “caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica desta realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais são as competências que a realidade social está exigindo dos indivíduos” (PFEIFFER, 2010, p. 86).

No modelo capitalista, como já dissemos anteriormente, a escola estaria assumindo o lugar de “preparação” dos indivíduos para serem produtivos para a sociedade, ou melhor, para reproduzir o capital/lucro.

Retomemos a charge, agora em seu segundo quadro, “no presente”. O que se apresenta como contemporâneo seria também o anverso do ano de 1969. Como efeito de sentido, o acontecimento poderia ser interpretado como a inversão do anterior. O aluno, antes acuado pela autoridade dos pais, agora se posta como senhor da situação. A expressão de autoridade, de poder, de controle e o domínio da situação é expressa pelos braços cruzados e o sorriso no rosto como que dizendo, “eu não lhe avisei?”. A professora, antes em uma posição ereta e segura, agora é representada com a coluna arqueada, diminuída frente à figura dos pais zangados, empunhando o boletim de seu filho. As mãos, desencontradas, produzem sentidos sobre a falta de direção, tendo a mão direita junto a boca como se roesse as unhas de medo.

Nessa nova configuração, podemos produzir o seguinte gesto:

Figura 7 – Continuação da análise da figura 6



Fonte: autoria própria

Diante do apresentado, o professor seria reduzido à categoria de trabalhador de uma linha de produção, onde eventuais discrepâncias entre o resultado esperado/imaginado do produto de seu trabalho, domínio dos conteúdos, seria de sua inteira responsabilidade, com a qual ele teria que arcar. A relação ensino-aprendizagem não é questionada ou levada em consideração por quem deseja que

a “mercadoria” – aluno – saia do processo em perfeitas condições de usabilidade. Nesse sentido, o professor e a atividade docente são compreendidos como um trabalho sem que se dê a devida formação para a atividade solicitada. Exige-se do professor que ele produza sujeitos sob a égide de uma autonomia silenciada sem considerar que o professor lida com o imponderável, que é o ser humano.

A relação ensino-aprendizagem e seu resultado, o conhecimento de si e do mundo, não pode ser reduzida à lógica produtiva de uma indústria de transformação, onde se respeitando as quantidades exatas de matéria prima, e o processo de produção pré-determinado, temos sempre o mesmo produto no final, normalizado e pronto para uso. O processo ensino-aprendizagem nunca é único ou idêntico para todos os sujeitos que dele participam. Consiste em uma relação dialógica entre professores e alunos na sala de aula que está ligada à uma concepção de uma educação que proporciona condições para o sujeito pensar e transformar a sua realidade como seres históricos.

Retomamos as lembranças sobre o Vô Saulinho e a Vó Maria, que próximos a aposentadoria, e apesar de ainda se sentirem orgulhosos de sua trajetória profissional, percebiam negativamente o presente como um lugar de perda dos valores e tradições que pautavam a relação professor-aluno. A precarização do fazer do professor, o imaginário formulado pelo interdiscurso que constitui as formações-discursivas, parece terem retirado destes o orgulho de pertencer à posição-sujeito professor, reduzindo-os à relação trabalho-emprego-salário.

“Pensando em termos educacionais, percebe-se a ruptura entre o significado social de ensinar e o sentido pessoal que essa função tem para o professor” (BARROS e FRANCO, 2014, p. 248). Em que pese a posição professor ser enquadrada pelo discurso normalizador do Estado como uma “profissão” e, portanto, o indivíduo que a exerce ser um trabalhador, este precisa se considerar mais que um trabalhador comum, pela forma com que realiza o trabalho docente, em que o resultado do seu esforço produtivo consiste em um serviço como um outro qualquer. É preciso que o professor continue acreditando que é um educador.

3.3 La maestra que no se olvida⁷

Recorremos, novamente, à algumas lembranças para produzir nossos gestos de interpretação sobre a constituição da posição-sujeito-professor e a memória discursiva que a atravessa e a constitui. Assistindo a novela infantil “Carrossel⁸” (SBT/2012) já em sua segunda reprise, retomamos as histórias contadas pelo Vô Saulinho e pela Vó Maria sobre o comportamento de seus alunos e estabelecemos imediatamente relação com o imaginário discursivizado por graduandos quando adentram os cursos de formação de professores.

A novela Carrossel é uma adaptação da novela mexicana “Carrusel”, exibida no Brasil pelo SBT entre os anos de 1989 e 1990 inspirada, por sua vez, no folhetim argentino “*Jacinta Pichimahuida, la Maestra que no se Olvida*”, de 1966.

Figura 8 – Elenco da novela la Maestra que no se Olvida



Fonte: Arkiv, 1986

⁷ Título original da telenovela infantil argentina *Jacinta Pichimahuida, la Maestra que no se Olvida*, criada por Abel Santa Cruz, 1966.

⁸ A novela Carrossel (SBT-2012) é uma adaptação da novela mexicana “*Carrusel*” escrita por Valeria Phillips, Lei Quintana e Abel Santa Cruz, inspirada na telenovela argentina *Jacinta Pichimahuida, la Maestra que no se Olvida*, criada por Abel Santa Cruz. A versão brasileira foi escrita por Iris Abravanel, com supervisão de texto de Rita Valente. Colaboradores: Carlos Marques; Fany Lima; Grace Iwashita; Gustavo Braga; Marcela Arantes. Direção: Luiz Antônio Piá; Roberto Menezes; Paulo Soares. Exibida pela primeira vez no Brasil entre 21 de maio de 2012 e 26 de julho de 2013 e reprisada até 2016, totalizou 310 capítulos — a previsão, inicialmente, era de 260 episódios. Da versão brasileira, derivou-se dois longas metragens “Carrossel 1 e 2”.

Figura 9 – Elenco da novela Carrossel com estreia em janeiro de 1989



Fonte: Infantv, 1994

Figura 10 – Elenco da novela Carrossel com estreia em maio de 2012



.Fonte: Sistema Brasileiro de Televisão, 2012

Em todas essas versões da trama a Professora Helena é a personagem central da trama que se desenrola no interior de uma rígida escola de ensino fundamental. A professora, mediante ao seu esforço de integração com os alunos, causa um certo descontentamento na Diretora e alguns professores que dizem ser um “absurdo uma professora brincar com os alunos ao invés de dar aula”. Os métodos pouco tradicionais e mais dinâmico, usados pela Professora Helena em suas aulas, não são bem compreendidos e aceitos pela direção da escola.

Ao longo da trama podemos observar a Professora Helena ministrando suas aulas para a sua turma de alunos em uma sala de aula tradicional e regular – Aparentemente não se observa entre os alunos a presença de alunos com deficiência –, na qual é possível observar as carteiras perfeitamente enfileiradas e organizadas; alunos uniformizados, arrumados e “atentos” aos ensinamentos da professora. Tal organização é passível de ser observada somente na sala da Professora Helena. Em outros espaços da escola os alunos praticam sua bagunça.

Nas salas das aulas específicas, ministradas por outros professores, a desorganização do espaço escolar se instala, e a autoridade do professor é posta em xeque pelos alunos. Isso é possível perceber nas imagens a seguir.

Figura 11 – Professora Helena ministrando aula com alunos atentos à aula



Fonte: Sistema Brasileiro de Televisão, 2012.

Figura 12 – Os alunos “agredindo” a nova professora da Escola Mundial



Fonte: Sistema Brasileiro de Televisão, 2012.

Também não é possível saber a respeito da formação da professora Helena. O que se deixa apresentar ao expectador é que ela se tornou professora para sustentar a mãe viúva e doente. A falta de uma formação consistente é suplantada por seu amor pelas crianças e pelo seu dom natural de ensinar. A necessidade de formação do professor é posta em xeque pelo folhetim, mesmo sem ser este seu intento manifesto. A memória discursiva, sobre a posição sujeito-professor, como possuidor de um “dom” natural para exercer a profissão é retomada sob a égide das diferentes manifestações da linguagem a cada capítulo. Este processo é relacionado ao sucesso do professor, como educador, a um “dom” natural do sujeito. Algo que faz parte de seu ser, que não necessita de um processo formativo continuado, necessitando apenas de uma “habilitação” ou “capacitação” pontual, a fim de “treiná-lo” para transmitir ensinamentos às novas gerações.

Isto é, para nós, efeito da constituição do interdiscurso, que para Orlandi (1999, p. 31), “torna possível todo dizer e (...) [faz retornar] sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. Ou seja, o interdiscurso é engendrado na forma de uma memória que vincula o sujeito à sua ‘realidade’ através de confirmações e de significações que atualiza o dizer. Durante toda a novela, a professora Helena não participa de nenhum curso de atualização pedagógica, reuniões de planejamento com seus supervisores, preparação de aulas ou qualquer outra atividade que permeia o dia a dia do professor no mundo real. Esta manifestação sobre a não importância de uma formação específica para a profissão professor promove, sobre o sujeito espectador,

efeitos de sentido que o constroem uma significação sobre quem é o professor, o que ele faz e como ele faz.

A ficção é para ser ficção, dirão os mais críticos. Mas a ficção não é somente um texto desconexo da realidade social. A ficção espelha discursos que circulam no social, dando eco e sustentação para posições e formações ideológica sob a forma de diferentes materialidades discursivas. Não há discurso inocente, desprovido de significado. A cada tomada de palavra põe-se em movimento a memória discursiva, que traz em si “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2002, p. 31).

As cenas em que os personagens reforçam que a professora Helena tem o “dom” para trabalhar com as crianças, “que nasceu para isso”, suplanta qualquer menção à sua formação para o trabalho como docente. A formação acadêmica da personagem “professora Helena” passa ao largo. Não há menção a este detalhe, cobrado dos professores no mundo real, pois o seu “dom natural” superaria qualquer realização de formação acadêmica. Fica-nos a impressão que para ser professor bastaria ser simpático com as crianças, ter sempre um sorriso no rosto, e sempre estar à disposição para ouvir/resolver os problemas dos alunos. Eis aí no nosso ponto de reflexão: professores “nascem” professores, necessitando apenas de capacitação pontual, ou devem ser formados?

4 ENTRE O DEVER E A CARIDADE

4.1 Educação de pessoas com deficiência

A educação de pessoas com deficiência é tomada como temática de diversos estudos acadêmicos e científicos. Haja vista o grande número de publicações disponíveis em livrarias, ambientes virtuais acadêmicos, entre outros, e o crescente número de documentos legislativos e regimentais para a prática da educação inclusiva, compreendemos que a problemática se apresenta pertinente e impreterível. Esta tem se apresentado por meio, por exemplo, de discussões que emergem ao longo de encontros entre professores e aqueles que se propõe a levantar outras propostas de atuação educacional nas salas de aula regulares brasileiras.

A educação da pessoa com deficiência tem sido alvo de estudos e discussões que levaram ao desenvolvimento de políticas orientadoras para a inserção desse aluno no ensino regular. Entretanto, isso tem sido feito sem as providências necessárias para um **preparo** adequado dos professores, forçando-os a trabalhar com as noções de normalidade e desvio, a partir apenas do senso comum (MUSIS e CARVALHO, 2010, p. 203)

Com vistas a atender a esta necessidade do “preparo”, “a Análise do Discurso nos demanda um olhar sempre sensível à diferença constitutiva das relações sociais, o que significa buscar compreender o social em suas tensões, que a ordem urbana tenta continuamente administrar” (LAGAZZI, 2010, p. 75).

É nesse campo de relações entre sujeito/linguagem/sociedade, posto em movimento nos discursos do Estado, materializados no corpo das leis e decretos, e do discurso do sujeito-professor, que tem sua prática profissional orientada/disciplinada pelos discursos do Estado, é que iremos operar. Buscando no entremeio dos discursos dos documentos oficiais, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, e o discurso articulado pelos professores-regentes das classes regulares do ensino público, sobre a pessoa com deficiência, a qual, por força de lei, tem que atender, os sentidos atribuídos à sua prática profissional.

Como forma de aprofundamento do objetivo a pouco apresentado, nos colocaremos a analisar os depoimentos de professores a respeito de suas práticas

docentes frente aos alunos com deficiência, nos voltando para a compreensão dos modos como as relações entre as posições-sujeitos professor e aluno são discursivizadas pelo docente. Os depoimentos foram levantados a partir da proposta de um debate sobre as prioridades que o professor deve assumir quando se tem como aluno uma Pessoa com Deficiência, relacionando essas proposições ao que está manifesto nas políticas de inclusão realizadas na contemporaneidade, no Brasil.

Nessa investigação, compreendemos a escola como uma instituição afetada ideologicamente pelo Estado, que apresenta em seu interior não apenas portas, janelas, pisos, quadros negros e carteiras, mas também, e sobretudo, sujeitos que se estabelecem seja na posição-sujeito-professor e seja na posição-sujeito-aluno, recriando cotidianamente este espaço por meio de ferramentas e atividades próprias ao funcionamento pedagógico (BARROS, 2012). Nesse sentido, e a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso, que pensamos a escola como uma instituição partícipe do espaço urbano que, segundo ORLANDI (2001), é o lugar onde “história e língua se articulam produzindo sentidos [...], um espaço material concreto que funciona como um sítio de significações que demanda gestos de interpretação particulares” (p. 185).

Também neste sentido, Barros (2012), ao pensar a escola como um espaço da cidade, fundamenta-se em Orlandi (2012) para afirmar que a escola é uma instituição de ensino marcada ideológica e politicamente, em que o indivíduo (bio-psico) é interpelado em sujeito em uma forma-sujeito-histórica-capitalista dada. Daí dizermos que não se trata de considerar a presença de professores e alunos nesta instituição, mas sim de professores e alunos como posições-sujeitos determinadas em um espaço de interação predominantemente linguística.

Sabemos que a linguagem é formada por um sistema de símbolos a serviço da sociedade humana. O sujeito não cria a linguagem, faz uso daquela que a sociedade lhe oferece. (ORLANDI, 2009). Desde que nascemos estamos inseridos no mundo da linguagem; por meio de sons e sinais interagimos com tudo que está a nossa volta. A linguagem é uma instituição cultural, de um grupo social, porque quando o indivíduo se comunica ele ensina e aprende ao mesmo tempo.

Assim sendo, primeiramente devemos levar em conta um modo específico pelo qual o sujeito entra no mundo social. Ele encontra organizações que lhe precedem, ordenações que lhe mostram ou indicam o que deve ser visto. O mundo a ser vivido lhe é apresentado numa configuração

abrangente, direcionando o entendimento e assinalando prioridades (GOMES, 2003, p. 33)

A sociedade institui a coexistência de pessoas que comungam dos espaços e objetos simbólicos, inquietações e costumes que se organizam para formar uma sociedade. Num processo de interação linguística, o espaço simbólico da escola faz significar, e coloca frente-a-frente diferentes posições-sujeito (professor-regente/professor-especialista/aluno-com-deficiência etc.), inscrevendo-os nessas posições por meio da linguagem.

“A ideologia, como sabemos, na perspectiva discursiva, é uma prática e esta prática envolve, afeta e faz parte do processo de significação do corpo do sujeito” (ORLANDI, 2012, p. 87), estabelecendo posições, mais ou menos rígidas, nos processos de interação dos sujeitos com a materialidade de seus corpos. Sendo assim a autora explica que:

Como, em sua materialidade, os sujeitos textualizam seu corpo pela maneira mesma como estão nele significados, e se deslocam na sociedade e na história: corpos segregados, corpos legítimos, corpos tatuados. Corpos integrados. Corpos fora do lugar. O comum, o normalizado, o hegemônico. O corpo do rico e do pobre (Idem)

Temos que as relações estabelecidas dentro da Escola (mas não somente no interior desta, pois a escola é parte do tecido social, entretanto nos fixaremos na escola para efeito de análise), são afetadas pelos gestos dos diferentes sujeitos que ali se encontram. Moraes e Lunardi-Lazzarin (2009) escreve a respeito do modo como o “corpo normalizado”, “hegemônico” é posto em oposição ao corpo diferente, “segregado” dos alunos com deficiência, estabelecendo diálogos nem sempre desejados pela posição sujeito normalizado/hegemônico. No entanto, esta relação é fundamental para a posição sujeito heterogêneo/segregado em seu processo de interação social e conquista dos direitos sociais fundamentais que são a vida, a dignidade e o viver de forma plena sua integralidade de sujeito único que todos são. Assim, o binômio inclusão/exclusão

não pode ser mais pensado como forma antagônica, onde a exclusão sustenta-se pelo seu contrário, pela sua oposição; onde ser excluído é o antônimo de ser incluído. Incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder, isto é, excluídos em alguns discursos e incluídos em outras ordens discursivas (LUNARDI, 2012, p. 4)

Interessa explicar que é sobre a discursivização a respeito dos alunos com deficiência que direcionamos os nossos gestos de interpretação. Nos colocamos, neste momento, a compreender a Escola como uma instituição histórica, afetada pelo político, que produz suas práxis sob os sentidos de uma sociedade jurídico-capitalista sendo afetada também por conflitos de interesses de grupos de poder que marcam a sociedade. Para isso, leva-se em consideração que o capitalismo tem uma lógica própria que consiste na articulação entre os mecanismos “de fora para dentro” ou seja, a política interfere na sociedade e essa, na escola.

Assim, ao olharmos para os discursos que se compõe no interior da escola devemos perceber os mecanismos de reprodução da ordem simbólica, que se manifestam nos discursos sobre a escola e o deficiente inserido em seu contexto. O espaço escolar deixa a ver estruturas discursivas que hierarquizam, individualizam o corpo do sujeito e lhe atribui significados. “Enquanto corpo simbólico, corpo de um sujeito, ele é produzido em um processo que é um processo de significação, onde trabalha a ideologia, cuja materialidade específica é o discurso” (ORLANDI, 2012, p. 85), sendo atribuído à instituição escolar, pela sociedade capitalista, o dever de “cuidar”, “socializar” e “educar” o indivíduo e seu corpo nesses processos de subjetivação.

Para Bourdieu (2006), a escola, embora não deva, ignora as diferenças sócio-culturais, distinguindo em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes, favorecendo os alunos que já dominam este aparato cultural. Sendo assim, a escola, para estes alunos, é considerada uma continuidade da família e da sua prática social, enquanto que os alunos das classes trabalhadoras precisam apropriar-se da concepção de mundo dominante. Com as pessoas com deficiência acontece o mesmo processo de assimilação, uma vez que a escola em sua maioria não está preparada para recebê-los. Isso não deveria acontecer em um espaço primordial de socialização do sujeito, posto que as escolas juntamente com a família, são responsáveis e encarregadas por desenvolverem a criança social e culturalmente. E se a lei diz que a “escola é para todos”, cabe a ela estar pronta para receber a todos os alunos.

4.2 Escola: espaços de socialização e poder

Diferentes propósitos foram atribuídos à escola para serem cumpridos frente da lógica capitalista. O primeiro deles refere-se ao propósito de cuidar das crianças enquanto os pais estão fora de casa trabalhando. Não se pode dizer que esta seria uma função fundamental. Entretanto, seria uma função importante que estaria relacionada às mudanças na forma de vida, à incorporação da mulher ao trabalho e à progressiva urbanização da sociedade.

Neste sentido Romanelli (2007, p. 86), destaca que:

Este posicionamento reclama para si uma distinção contundente em relação à educação tradicional que pressuporia uma sociedade estática, diferentemente da sociedade contemporânea em que uma nova educação é necessária para acompanhar a constante atualização frente aos conhecimentos provisórios (poderíamos dizer: descartáveis?), o que garantiria, sobretudo, emprego para alunos.

Com a ampliação da urbanização a escola foi demandada de modo que os sujeitos passassem a frequentá-la durante vários anos a fim de que ali aprendessem conhecimentos que, em tese, facilitariam a vida na sociedade capitalista moderna. Ou seja, pela escola os sujeitos procurariam a inserção no mercado de trabalho e consumo.

Segundo Romanelli, (2007), a segunda função atribuída à escola seria a de socializar as crianças, isto é, de fazê-las participar da vida social relacionando-as com outras crianças da mesma idade de forma a oferecer as formas de interação social. Mas não é qualquer socialização que se pretende na escola. Trata-se de uma socialização mediada por discursos pré-fixados através de estruturas e currículos oriundos de sujeitos em situação de poder (Estado) que não se relacionam diretamente com os grupos específicos organizados no entorno das unidades escolares.

Assim como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica, a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder (ROMANELLI, 2007, p. 29)

É difícil para o Estado ouvir cada cidadão de forma particular para atender as necessidades específicas de cada um. É preciso estabelecer sistemas de representação que coloquem em pauta as diferentes necessidades, agrupando-as em unidades possíveis de serem descritas e discursivizadas na forma de leis e decretos. Ao realizar este movimento, os grupos de poder, com representação na estrutura do Estado, conseguem implementar suas pautas com maior ou menor grau de efetividade. Quanto maior a influência destes grupos de poder sobre o Estado, maior será sua tendência de chamar para si a prerrogativa de coordenar os processos de normalização da conduta social. Isso nos remete a três tipos de discursos: o político, o jurídico e o social.

Por discurso político entendemos um discurso que tem espaço de enunciação, que tem como característica fundamental firmar a sua verdade e, ao mesmo tempo, é o que está mais ameaçado de não conseguir, uma vez que essa verdade está sempre ameaçada em um jogo de significações. (CHARAUDEAU, 2006).

Já o discurso jurídico aparece, em sua grande maioria, inserido em uma formação discursiva identificada no campo jurídico, fazendo parte do gênero contestação, a qual sua parte essencial da estrutura composicional são “os fatos” (CARVALHO, 1996).

Sobre o discurso social é possível dizer que esse tem maior relevância social em instituições que propõem-se assumir a “função autor” desse discurso, “desempenhando uma análise social da educação, observando-o interna e externamente a fim de identificar “os efeitos de verdade produzidos pelos discursos” (MACHADO 1981, p. 14).

Em um outro olhar é possível perceber que a escola está relacionada como a Instituição que teria a responsabilidade e a missão de transmitir conhecimentos úteis à manutenção e desenvolvimento da própria estrutura social. Tal ideia contrapõem-se ao modelo já parametrizado por sociedades tradicionais, cuja função de educar para viver em sociedade e para o trabalho era realizada por toda o círculo social em um tempo longo de interação entre os indivíduos e a sociedade.

Já nas sociedades atuais, a educação das crianças é de responsabilidade da família, que deposita sobre a escola grandes expectativas de apoio e/ou

complementaridade à a educação de seus filhos, transformando por hibridização os objetivos do espaço com os objetivos de educação familiar.

Desde o início do movimento Escola Nova⁹, propôs-se que a educação escolar deveria basear-se e contribuir para o desenvolvimento psicológico e social do aluno, formando um sujeito autônomo, crítico e capaz de se relacionar com outros, cooperando com eles. Para alcançar tais objetivos, a escola precisaria estabelecer meios para a convergência entre os interesses da criança e os interesses da sociedade, fomentando o seu desenvolvimento intelectual e a sua capacidade de iniciativa. Essa escola, voltada para a autonomia e a cooperação precisaria, então, estar moldada em torno do desenvolvimento da criança. E isto em duas direções: por um lado sendo sensível ao desenvolvimento da criança e organizando as atividades de acordo com o modo como este se processa e, por outro, contribuindo e estimulando esse desenvolvimento.

Silva e Pfiffer (2014) irão nos apontar que a escola é uma instituição da modernidade e que esse espaço se configura de acordo com o que irá se produzir em decorrência de confrontos e alianças de forças. Esta instituição é um espaço da cidade cujo acontecimento é social (BARROS, 2012) e assim não pode ser pensado apartado dos processos sócias, políticos, históricos que movimentam e constituem a própria sociedade, como o debate a respeito da temática da inclusão da Pessoa com Deficiência, seja nos processos de ensino, seja nos processos de trabalho ou em outros que margeiam e se articulam com as especificidades da escola.

4.3 Entre o dever e a caridade: a lei

Múltiplos discursos se sobrepõem ao fazer pedagógico: jurídico, político e sociais que entram pelas “portas e janelas” do espaço escolar e produzem, cada qual, seus efeitos não de maneira isolada, perfeitamente distinguível, numa relação imbricada de sentidos que envolvem os sujeitos. Por vezes, os atordoam.

⁹ No Brasil, as ideias da Escola Nova foram inseridas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). John Dewey, filósofo norte americano, influenciou a elite brasileira com o movimento da Escola Nova. Para John Dewey, a Educação, é uma necessidade social. Por causa dessa necessidade, as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que se afirme o prosseguimento social, e, dessa forma, para que, possam dar prosseguimento às suas ideais e conhecimentos. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>>.

Esta multiplicidade de discursos produzidos na história e que constituem sentidos e sujeitos também constituem os discursos das políticas sobre a inclusão, que homogeneiza e silencia a exclusão que querem combater. Contudo, a assepsia do discurso das políticas que acabam por silenciar a existência de Pessoas com Deficiência no espaço escolar, também “trouxe à luz o fato de que concepções e práticas segregacionistas, integracionistas e inclusivistas convivem e se enfrentam no cotidiano das escolas”. (ANJOS, ANDRADE e PEREIRA, 2009, p. 177).

A segregação escolar no Brasil foi a tônica no processo de implantação da educação escolar na colônia além-mar portuguesa. O ensino era reservado para determinado grupo social. “Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante” (ROMANELLI, 2007, p. 35). Esta estrutura dava forma e sustentava a organização sociedade e a utilidade dos sujeitos na estrutura econômica/social se desenhava:

A preocupação básica nos séculos XVI e XVII, além de formar uma elite culta e religiosa, era de difundir a Língua Portuguesa. Os padres utilizavam a influência dos meninos brancos, órfãos ou filhos de colonos, sobre os meninos índios, postos em contato nos mesmos colégios. Também a ação dos colomins que, ensinados pelos padres, percorriam as aldeias e ensinavam os pais na própria língua (THEOBALDO, 2008)

A educação dos povos indígenas cumpria dois papéis fundamentais: transformá-los em intérpretes para o explorador português e “salvar” suas almas da “perdição”, ao transformá-los em cristãos tementes ao deus católico. A educação dos homens brancos servia ao propósito de formar quadros, tanto para a própria igreja, quanto para atuarem na burocracia do Estado que se constituía na colônia. Como a mulher e os negros tinham pouco valor nesta estrutura social, a educação escolar lhes era negada. “Deste modo, uma população “desviante” é estabelecida, por características biológicas, psicológicas e sociais” (KAFROUNI; PAN, 2001, p. 2).

Em virtude de nenhuma sociedade formar-se de modo fixo e estático na história, as posições-sujeito se transformaram na relação com os processos sociais. As mulheres e os negros foram conquistando direitos. O acesso à educação escolarizada, por parte destes grupos segregados, foi alcançado ao longo dos anos. Contudo, nada acontece fora do alcance do alinhado da administração do Estado.

A instrução era, para as elites dominantes, um mecanismo capaz de excluir os escravos e libertos ou os elementos das classes trabalhadoras que lograssem ultrapassar a barreira da renda. A ampliação, [ao acesso à escola], dessa forma, beneficiava apenas os setores médios emergentes que pressionavam por participar do poder e que viam na instrução um instrumento de ascensão social (NORONHA, 2009, p. 170)

A educação escolar nasce no Brasil sob um viés segregacionista e elitista que se mantém por séculos, deixando raízes profundas nas formas de organização do sistema para o atendimento aos diferentes grupos sociais. Na tentativa de assimilar estes contingentes ao discurso normalizador do Estado-nação que então se constituía, novos espaços para a formação institucionalizada foram construídos e legislações são promulgadas.

Os exemplos dessa segregação são passíveis de serem observados na legislação paranaense de 1857. Esta organização foi fundamenta na legislação paulista de 1846, que seguiu a legislação da capital do império, e assim estabelece:

Artigo 39, capítulo II

As matrículas são gratuitas e ficam excluídos delas:

§ 1º Os meninos que sofrerem de moléstias contagiosas e mentais.

§ 2º Os não vacinados.

§ 3º Os escravos.

§ 4º Os menores de 5 anos e maiores de 15.

§ 5º Os que houverem sido expulsos competentemente (MIGUEL, 2009, p. 232).

A legislação educacional analisada por Miguel (idem, p. 233) mobilizava ainda, no artigo 24 do capítulo II, critérios subjetivos para a exclusão de setores “não tendo eles **incompatibilidade psíquica ou moral**” (grifo nosso). Tendo em vista que o termo “incompatibilidade moral” está relacionalmente articulado a sentidos produzidos em um campo de significação de quem lhe faz uso, todo e qualquer indivíduo que não se enquadrasse nos estereótipos característicos apresentados pelo agente do Estado, como detentor dos valores morais que por ele defendido, estaria fora do sistema escolar.

O legislador deixava que a exclusão se efetivasse de forma pontual e pessoal pelo agente público, uma vez que não estipulava critérios objetivos e verificáveis de quem, e nem mesmo eram apresentados motivos razoáveis para a explicação da

exclusão. A discriminação e a segregação dos indivíduos do sistema escolar estava a critério de cada agente público, e assim, este agia de acordo com os seus próprios critérios – atravessados por uma formação ideológica elementar – e relações políticas.

Bourdieu (2014, p. 103), ao analisar o sistema de exclusão das camadas populares do sistema educacional da Inglaterra no século XIX, assim se pronuncia:

Nos anos 1880, dizia-se abertamente na Assembleia Nacional o que a sociologia teve que redescobrir, a saber, que o sistema escolar excluía as crianças das camadas mais desfavorecidas. Nos primórdios, formulava-se a questão que em seguida foi completamente recalçada, pois o sistema escolar começou a fazer, sem que lhe pedissem, o que se esperava dele. Portanto não havia a necessidade de se falar disso.

O sistema escolar assimilou a discriminação e a segregação e, mesmo com a mudança de regime, do Império para a República, o sistema escolar se manteve excludente. Contudo, a questão foi “recalçada”. Não seria mais preciso “dizer” para excluir. A exclusão se processa(va) de forma silenciosa, mas eficaz no sistema educacional. “A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social” (BRASIL, 2008), de cada período histórico.

Com a modificação do regime, novas pressões sobre o sistema educacional se fizeram presentes. Grandes contingentes populacionais que antes estavam excluídos do sistema por sua condição de rês, agora, ainda que teoricamente, teriam o direito ao acesso ao sistema escolar.

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de /segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2008)

A exclusão e discriminação, não somente dos sujeitos com deficiência, permanece na memória do sistema educacional. Se considerarmos que “a legislação educacional representa a posição do Estado sobre educação, em

determinado momento, como expressão possível do jogo de forças das classes ali presentes” (MIGUEL, 2009, p. 226), teremos que o discurso do Estado brasileiro, em diferentes momentos de nossa história, posicionava-se como discriminatório e segregacionista, mesmo havendo um amparo legal no que diz respeito a inclusão de pessoas com deficiência, desde 1961 até os dias atuais.

Em 1961 o Brasil legisla a respeito das primeiras Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), que se referia ao atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”.¹⁰ “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.” Esse texto, revogado pela Lei 5.692 de 1971, texto de reformulação da Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil¹¹ em período de ditadura civil-militar, afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”.

Essas normas não estão de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação atuais. À época, conforme previsto em lei, a Educação no Brasil não previa a inclusão da criança com deficiência na rede regular de ensino, e sim, determinava a escola especial como destino certo para a Pessoa com Deficiência. O conceito vigente era o de que a educação especial deveria ser organizada de forma paralela à educação comum por ser mais adequada à aprendizagem dos alunos com deficiência, com problemas de saúde, ou qualquer incongruência com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Esta concepção exerceu impacto infindável na história da educação especial (BRASIL, 2009), promovendo efeitos no sentido de mobilizar grupos para a execução de práticas que salientavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos e afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma, respectivamente: “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno

¹⁰ TÍTULO X. Da Educação de Excepcionais. Art. 88.

¹¹ Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências,

desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Observamos na Constituição seu caráter progressista no que se refere à proteção dos direitos sociais em seu interior. Esse caráter demonstra que a Constituição brasileira apresenta uma relevância no que se refere ao direito social à educação. Essa Constituição comprova a educação como direito de todos e dever do Estado, conforme o texto do art. 205, e do art. 208 que descreve o dever estatal efetivado na prática por meio da garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, incluindo as pessoas que não tiveram acesso em idade apropriada, com base em seu Inciso I, e pelo atendimento educacional especializado às Pessoas com Deficiência, com base em seu Inciso II. De acordo com Barroso (2002, p. 115) “nesses dois casos não parece pairar nenhuma dúvida relativamente à imperatividade da norma e à exigibilidade do bem jurídico tutelado”.

No texto da Lei 7.853/89¹², que estabelece à integração social das Pessoas com Deficiência, para o campo da Educação afirma, por exemplo, a obrigação da inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas com deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”.

Além de outras coisas, essa lei garante o direito à inclusão não só na educação, mas também no mercado de trabalho, criminalizando práticas discriminatórias. Em seu art. 8º estabelece que recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino, de qualquer curso ou grau, público ou privado, ou negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados da deficiência que apresenta emprego ou trabalho constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos e multa (BRASIL, 2008).

Em 1990, a Lei 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, garante o atendimento educacional especializado às crianças com

¹² Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. (BRASIL, 2008).

deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

Não há restrição nem diferenciação aos direitos garantidos a todas as crianças e adolescentes. Tanto o Estado, quanto a família e a sociedade, devem dar atenção às Pessoas com Deficiência. Como consequência, afasta o preconceito e reduz os obstáculos à igualdade. Depreende-se disso a proteção específica de prioridade às crianças e adolescentes na condição de Pessoa com Deficiência. Uma das garantias em discussão é a da educação, que visa o desenvolvimento da criança e do adolescente para sua inserção na sociedade e exercício pleno de sua cidadania. Às pessoas com deficiência é garantido o direito à educação de qualidade. A educação em questão é a inclusiva, que merece atenção do ente público. (FERREIRA, 2008).

Surge, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial juntamente com a Declaração de Salamanca. No que se refere à essa política, em termos de inclusão escolar, o texto é considerado arcaico uma vez que propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Ou seja, a política exclui grande parte desses alunos com deficiência do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial. Quanto a Declaração de Salamanca pode-se dizer que houve esta influenciou fortemente a formulação de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil.

Em decorrência das políticas que foram elaboradas fundamentadas nesses dois grandes documentos, passa-se a observar que são matriculados em salas de aulas regulares apenas as pessoas com deficiência que podem acompanhar sem dificuldade o currículo, assim como os alunos sem deficiência. Ao validar as presunções construídas a partir de padrões semelhantes de participação e aprendizagem, a política não acarreta uma reformulação e transformação quanto às práticas educacionais de modo considerar as especificidades de aprendizagem, no ensino comum, de cada grupo de Pessoas com Deficiência, mantendo a

responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no campo da educação especial.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 apresenta um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Outra afirmação feita na referida lei é que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O Decreto Nº 3.298 do ano de 1999, regulamentador da Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção social objetiva principalmente assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. No que tange ao acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, evidencia um dos maiores avanços produzidos na década da educação com a construção de uma escola inclusiva garantindo o atendimento à diversidade humana. Ao determinar objetivos e metas referentes aos sistemas de ensino para que favoreçam o apoio às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit alusivo à proposta de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. Paralelo a isso, a resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 2/2001 promove efetivamente a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em um dos principais pontos da resolução destaca-se que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como

possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado complementar ou suplementar à escolarização. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.

No ano de 2002, a Resolução CNE/CP Nº1/2002 apresenta as “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação do professor deve abordar “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

Também no ano de 2002 houve a publicação da Lei Nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como meio legal de comunicação e expressão da Pessoa Surda, determinando a garantia de formas institucionalizadas de assegurar o uso da Libras e difusão, tal como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. No mesmo ano houve a homologação da Portaria nº 2.678/02 do MEC aprovando diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003 foi implementado, pelo MEC, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com a perspectiva de apoiar a mudança dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, proporcionando um extenso processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros como forma de garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. Logo em seguida, em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento “Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” com o objetivo de apresentar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, constituindo normas e critérios para a ascensão da acessibilidade das Pessoas com Deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar a Inclusão: ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

Em 2005, houve a inserção dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal. Com esse acontecimento, foram organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação a fim de propiciar um atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

Ainda no mesmo ano foi sancionado o Decreto Nº 5.626/05 que regulamenta a Lei 10.436, de 2002. No artigo 3º é feita alusão à inclusão da disciplina de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. No artigo 14 do Decreto tem-se a garantia da obrigatoriedade ao acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, por instituições federais ensino, desde a educação infantil até à superior.

Dando continuidade a esse estudo, no ano de 2006 foi criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Esse documento foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, e apresenta como metas da inclusão temas relacionados às Pessoas com Deficiência nos currículos das escolas. No ano de 2007 houve a elaboração e implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que dispõe no âmbito da Educação Inclusiva questões relacionadas à infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

O Plano Nacional de Educação – PNE, após quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, foi definido quando sancionada a Lei nº 13.005/14. Esse Plano é considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação e reproduz hoje a culminância de um movimento que envolveu diretamente a sociedade civil e que leva as marcas do contexto histórico, político, econômico e cultural brasileiro. O texto foi elaborado no entremeio de forças ideológicas características no contexto de formulação de uma política de Estado, uma vez que, é nessa articulação que “normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. [...] É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p. 51).

Também no ano de 2007 a partir do Decreto Nº 6.094/07 foi disposto sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC, destacando a importância do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência. Esse documento reforça a sua inclusão no sistema público de ensino com a perspectiva de contribuir com a compreensão da política de educação especial nos últimos anos em nosso país. Esse documento surtirá efeito na elaboração e lançamento, em 2008 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil a fim de fundamentar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2009).

Em sequência, ainda no ano de 2008 foi sancionado o Decreto Nº 6.571 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola. No ano de 2009, com a Resolução Nº 4 CNE/CEB, houve a orientação para o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica em contraturno e, preferencialmente, em salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.

Em 2012 foi aprovada a Lei Berenice Piana, nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o que foi uma grande conquista para os autistas, bem como seus familiares e profissionais que atuam com esta população. Em seu § 2º do Art. 1º da referida lei consta uma simples e óbvia afirmação, “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”.

Por fim, chegamos à Lei Brasileira de Inclusão, 13.146/15 que tem por objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para Pessoa com Deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, que em seu parágrafo único diz: “esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno”.

Por meio do histórico apresentado podemos considerar que toda essa transformação que a sociedade exige a partir da educação foi promovida por ela própria no sentido de que muitas políticas foram fomentadas por grupos de educadores que mobilizaram e empenharam trabalharam na elaboração dos textos fundamentais e de diretrizes. A escola, enquanto ente formador e socializador, assim como vem sendo demandada, não resiste à mudança, ainda que timidamente. No entanto, há equívocos na implementação de tais políticas que devem ser considerados, uma vez que tendenciosamente espera-se que com a legislação implementada a inclusão estaria possivelmente muito próxima.

As barreiras sócias, de formação e especialmente, histórica são muitas. São barreiras constitutivas e que levam certo tempo e demandam certo trabalho para serem transpostas. Nesse trabalho também nos propusemos a compreender essas barreiras para poder, a partir de então, projetar possíveis caminhos para a sua transposição.

4.4 “Aprender mais para servir melhor”

Bourdieu (2002, p. 231), afirma que “o Estado constrói e impõe aos agentes suas categorias de percepção e que, ao se incorporarem na forma de estruturas mentais universais à escola de um Estado-nação, conciliam e orquestram os agentes” de forma a socializa-los em uma base comum de conhecimento. Isto seria feito com a finalidade de buscar a normalização dos conhecimentos dos sujeitos imersos nas estruturas do Estado-nação, regulados pelo discurso do jurídico que esconde ou onde quer se esconder o político.

Por esta construção temos que “a Educação é o terreno onde o poder e a política se expressam de maneira fundamental” (BRASILEIRO, et all, 2014, p. 44), produzindo significados comprometidos com as formas de se interpretar o mundo e a sociedade. O Estado age “como produtor de princípios de classificação, isto é, de estruturas capazes de serem aplicadas a todas as coisas do mundo, e em especial às coisas sociais” (BOURDIEU, 2014, p. 227), produzindo discursos e estruturas para gerir as relações do sujeito com o social, e o próprio Estado.

Em nosso caso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96 – é a referência nesse movimento disciplinador do Estado brasileiro em relação à educação. E o faz de forma a garantir sua primazia na elaboração destes discursos. Em seu artigo 8º, a referida Lei Federal reserva à União a primazia na elaboração das políticas que serão efetivadas pelos entes federados.

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação (grifo nosso) da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Esta primazia é reforçada pelo artigo 9º que estabelece:

A União incumbir-se-á de:

I elaborar (grifo nosso) o Plano de Educação, em colaboração com os Estados e Municípios, o Distrito Federal e os Municípios;

II organizar (grifo nosso), manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e dos Territórios.

IV estabelecer (grifo nosso), em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os

currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Vemos que as disposições expressas pelos verbos “elaborar”, “organizar” e “estabelecer” podem apontar para gestos do legislador ao engendrar, para o governo federal, a primazia sobre a elaboração dos discursos normalizadores a respeito da educação. Tais discursos estaria alicerçando a normalização dos currículos e conteúdos mínimos, desejosos de uma “formação básica comum” que estabilize os sujeitos no entorno de um ideal de educação. O reforço da premissa de que cabe à União “elaborar”, “organizar” e “estabelecer” pode ser substituído por “determinar”, sem prejuízo de seu entendimento, assim ficando a sua redação:

A União incumbir-se-á de:

I determinar (grifo nosso) o Plano de Educação, em colaboração com os Estados e Municípios, o Distrito Federal e os Municípios;

II determinar (grifo nosso), manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e dos Territórios.

IV determinar (grifo nosso), em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

A fazermos a substituição dos termos num gesto analítico por um dispositivo parafrástico, previsto metodologicamente pelos fundamentos da Análise de Discurso, compreendemos os sentidos articulados na engrenagem da manutenção do poder por meio do estabelecimento de “diretrizes” para a educação, reforçando sua posição normalizadora e referencial para todo o sistema educacional. Esta posição produz diferentes efeitos de sentidos no sistema. O primeiro é uma normalização de cima para baixo, desconsiderando as realidades locais. O segundo, uma dependência dos cursos de capacitação/treinamento ofertados pelos gestores do sistema.

O Estado, ao se posicionar como origem e regulador dos discursos sobre a educação, por meio da oferta de cursos de capacitação ou treinamento, unifica e normaliza as falas de seus agentes, reduzindo as pressões por reformas. Por mais que o Estado empregue o termo “formação” em seus discursos, a prática destes mesmos cursos desliza para a capacitação, tendo em vista que os mesmos buscam atender a demandas específicas, no trato do aluno com deficiência, em sala de aula. Os cursos que tem uma abordagem que possibilite o “processo de constituição do

saber, da construção do objeto de conhecimento, da sua compreensão, e interpretação do que significa no conjunto da produção científica de que participa” (ORLANDI, 2014, p. 153), são pouco demandados pelos próprios sujeitos inseridos no sistema educacional.

Observamos durante o processo de entrevista e na produção do nosso *corpus* que há por parte dos professores, um movimento de reivindicação e dependência dos cursos de capacitação/treinamento ofertados pelo Estado. Nas falas dos entrevistados, quando indagados pela redação da questão de número 15, que tem como redação “Que tipo de formação continuada você acredita que poderia contribuir para a sua prática?”, eles assim se manifestam:

R 32 - Curso por parte da rede.
 R 6 - Cursos de atualização e capacitação. Muito estudo e leituras relacionadas. Diálogos com profissionais competentes que possam contribuir com ensinamentos específicos.
 R 49 - Orientações sobre como agir em determinada situação.
 R 29 - Através de cursos com aulas práticas para que os docentes entendam melhor todo esse processo de construção cognitiva em suas dificuldades.
 R 42 - Mais cursos a respeito das práticas em sala de aula para atender diversas deficiências.
 R 1 - Cursos...cursos...práticas.
 R 25 - Cursos sobre isso. Alguém para explicar o que deverá ser feito.
 R 14 - Cursos gratuitos, oferecidos pela prefeitura e pelo estado, para prestar um melhor atendimento as crianças, "aprender mais para servir melhor".
 R 5 - Capacitar os pedagogos (supervisores) para repassar as informações necessárias, principalmente aos amparos legais da Constituição/LDB.
 R 26 - Diversos cursos de capacitação, mas cursos que não sejam tão voltados somente a teorias mas para a prática com um fator indispensável.
 R 24 - Cursos, capacitações com práticas, trocas de experiências.
 R 27 - Oficinas de práticas e troca de experiências.

Ao olharmos para o conjunto de falas de sequências discursivas das respostas da questão nº 15 dos professores que ofereceram o seu depoimento por meio do nosso instrumento de pesquisa, observamos o grande número de ocorrência dos termos “prática” e “capacitação”. O termo formação foi mobilizado por poucos profissionais que, ao cruzarmos a resposta com a formação declarada, constatamos que estes profissionais cursaram, ou estão cursando, pós-graduação em “educação inclusiva” ou “gestão educacional”. A recorrência dos termos “capacitação” e “prática” nos mobiliza no sentido de interpretar essas falas no contexto geral da lógica capitalista de organização do Estado e das relações de

troca e consumo, uma vez que “com a capacitação, o treinamento, ele [o trabalhador] é um eterno repetidor” (ORLANDI, 2014, p. 162).

A repetição dos discursos que reivindicam treinamentos/capacitações práticas nos chamou a atenção e nos mobilizou para a realização de um gesto analítico que permitisse a compreensão da formação discursiva que sustenta, provavelmente, esta formulação. A contradição entre a imagem que fazem de si mesmos, “educadores”, e as reivindicações por treinamentos/ capacitação prática, para atender a demandas que, provavelmente, decorrem dos sentidos que atravessam a produção de uma imagem a respeito do que seria um professor e como esse professor o que se espera de um professor frente em sala de aula.

Ao mesmo tempo que os entrevistados buscam se filiar ao sentido de “educador” para se identificarem e compor sua posição-sujeito profissional professor, a reivindicação de treinamentos pontuais que os “habilitaria ao trabalho” de ensinar, ou seja, para atuarem como professor em sala de aula em situações específicas é uma regularidade.

Os sentidos que se produzem nesse campo de significação no entorno de uma formação discursiva cuja formação ideológica identifica o sujeito-professor ao estereótipo de cuidador impingem ao sujeito a interpretação sobre a existência de uma dualidade entre ser professor e ser professor capacitado. Nessa direção, o sujeito rende-se ao discurso de “capacitação prática para o trabalho” sob a égide do modelo capitalista – a produtivista.

Pela aproximação a este discurso encontramos na discursivização de R 14 uma possível interpretação. A professora ao dizer que gostaria de participar de “Cursos gratuitos, oferecidos pela prefeitura e pelo estado, para prestar um melhor atendimento as crianças, “aprender mais para servir melhor”, a professora faz uma paráfrase de um *slogan* publicitário impressos geralmente e saquinhos de pão por donos de padarias que, a fim de agradecer ao cliente por frequentar o seu estabelecimento e comprar a sua mercadoria, assim expressam: “Agradecemos à preferência. Volte sempre. Servimos bem para servir sempre”.

Figura 13 – slogan impresso em saquinho de pão. Dezembro de 2015.



Fonte: Geekbi, (2015)

O termo servir também é utilizado em propagandas de órgãos oficiais, especialmente de órgãos militares.

Figura 14 – slogan da Polícia Militar do Estado de São Paulo. Junho de 2016.



Fonte: Polícia Militar (2016)

Anterior ao slogan de saquinho de pão, ou das forças militares, a ideia de estar à disposição para “servir” é encontrada em textos religiosos: “porque o Filho do homem também não veio para ser servido, mas para servir e dar a sua vida em resgate de muitos” (Marcos, 10:45), podendo apontar para uma possível articulação e filiação entre as formações discursivas de identificação ideológica religiosa e capitalista ao formular como o fez.

Bourdieu (2014, p. 251) observa que “os dominantes em geral são silenciosos, não tem filosofia, não tem discurso; começam a tê-los quando nós os importunamos, quando interpelamos: por que vocês são como são?”, obrigando-os a se posicionarem, a assumirem os discursos que buscam esconder atrás da ideia do “isso é óbvio” (idem). Ao interpelar o “óbvio” o sujeito precisa estar fundamentalmente ancorado na língua, e dela ter conhecimento de sua estrutura e funcionamento. Orlandi (2014) afirma que sem essa ancoragem e bom conhecimento sobre a estrutura da língua o sujeito não consegue se libertar dos discursos homogeneizadores.

E é dessa forma que podemos afirmar que “educar não é capacitar, nem treinar, nem informar, mas dar condições para que, em seu modo de individuação, pelo Estado, o sujeito tenha a ‘formação’ (conhecimento/saber) necessária para poder constituir-se em uma posição sujeito que possa discernir, e reconhecer, os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte” (ORLANDI, 2014, p. 167)

É preciso que o docente tenha uma sólida formação, não somente em sua habilitação específica, mas na própria língua que dá suporte a todos os discursos, de forma a “constituir-se em sua posição sujeito” e interpelar os discursos limitantes de sua atuação docente. Um outro efeito de se colocar na dependência dos cursos de capacitação/treinamento ofertados pelo Estado é o de fazer parecer que o professor sempre estará em uma posição de “incompletude”, de “estar em falta”.

A incompletude do “saber” e “estar em falta” com o atendimento às demandas propostas pelo Sistema Educacional a serviço do Estado faz com que o professor acredite que todas as mazelas do sistema seja de sua responsabilidade. Desse modo, ele propõem que se ele “aprender mais”, “melhor ele irá servir”. Assim, retomamos a fala de R 14, teríamos:

Figura 15 – Análise da resposta do questionário da depoente 14

Aprender mais para servir melhor



Quem aprende, serve



Aprenda a servir

Fonte: Autoria própria

Eis, aí o desejo do modelo capitalista de socialização, a constante reprodução de indivíduos bem treinados e capacitados a servir e reproduzir o próprio sistema. Aprenda a servir!

No entanto, sabe-se que quem aprende apenas a servir terá grande dificuldade em se posicionar frente aos processos de formação social do qual faz parte, aceitando então os discursos unificadores que lhe atribuem a responsabilidade pela não eficiência do próprio sistema.

4.5 Inclusão e resistência

O sentimento de incompletude gerado pela escassez de oferta de formação sobre o trabalho de ensino com a Pessoa com Deficiência, sendo amplificado quando os professores são expostos a situações para as quais os treinamentos e capacitações não os prepararam. Ao tomarmos a manifestação de R6 à questão número 10 do questionário¹³, nos deparamos com a seguinte fala: “Me sinto limitada. Minha vivência não é adequada, pois tenho um aluno com deficiência auditiva e uma sala com mais 20 alunos. E não tem professora de apoio habilitada”.

A fala soa como um pedido de socorro, como um pedido de ajuda para o qual não obtive resposta até o momento. Os alunos devem ser atendidos de qualquer forma, por qualquer pessoa. Em que pese, a legislação vigente (LDB/96) estipula que:

¹³ Questão 10: “Em relação à estrutura do atendimento educacional, pedagógico e do acompanhamento da equipe multidisciplinar, como você se posiciona? É adequado à sua vivência diária? Você apresentaria sugestões de adequação? Quais?”

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 2016)

A realidade das escolas públicas está distante do proposto na lei, uma vez que o discurso do Estado não é cumprido em sua prática. Sobre a necessidade de uma equipe multidisciplinar, para responder à demanda escolar, os professores-regentes de classes regulares assim se posicionam quando indagados via questionário:

R1 – Faltam profissionais para atender a demanda crescente.
R2 – É difícil, a sociedade e a comunidades escolar aceitar esses alunos, até pelo fato de não saber como trabalhar com esses alunos.
R3 – Ainda está a desejar. A estrutura física da instituição educacional precisa ser equipada e o apoio psicopedagógico também.
R4 – O atendimento é feito de maneira razoável, deveríamos ter um profissional diariamente nos orientado.
R5 – Necessitamos de mais cursos ou formação para melhor adequar as necessidades que surgem no dia-a-dia.

Notamos que, nos discursos dos professores regentes de classes regulares, em um primeiro momento, a tônica é a da *falta/ausência* das condições materiais e de formação, para o atendimento aos alunos com necessidades especiais. Ficar neste campo da denúncia da *falta/ausência* cremos que pouco acrescentaria às discussões sobre o tema inclusão/exclusão de alunos com deficiência. Mas, faz-se necessário atermo-nos um pouco mais a este contexto, uma vez que:

quando se busca nas falas dos professores os processos de produção de sentidos acerca da experiência da inclusão, deve-se levar em conta que tal processo incorpora o fazer/pensar concreto dos professores em sua rede de relações; aponta, portanto, elementos muito mais significativos para uma análise do processo inclusivo do que simplesmente comparar o que deveria ser a inclusão (em modelos de outros países ou em textos de referência) com o que se está fazendo de fato nas escolas (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 118)

Nesse sentido, as falas dos professores não são entendidas aqui como uma simples denúncia à *falta/ausência* de condições de trabalho, mas como elementos de um discurso que propõe o fazer pedagógico destes profissionais que oscila entre o dever de ofício, o sentimento de caridade e o preconceito para com os alunos com necessidades educacionais especiais. Ghedin (2006, p. 144), explica que “olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso ser”. Isso, a nosso ver, que contrastam com o discurso de inclusão social dos alunos com necessidades educacionais especiais, estabelecido como meta pelo Estado brasileiro, por meio de diferentes leis, decretos e normas, com destaque para as ações efetivadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

No capítulo denominado da Ordem Social, mais especificamente no art. 227, inc. II, parágrafos 1º, e 2º, o legislador torna visível que a obrigatoriedade de criação de programas que objetivam a integração de jovens com necessidades especiais será efetivada com a facilitação dos bens e serviços, garantindo o acesso adequado dessas pessoas ao convívio social. Outras leis que derivaram da CF/88, tais como a 7.853/89, mais conhecida como *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, preconiza que o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social é um dever do Estado, e define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa. A partir deste marco legal, o atendimento ao aluno com deficiência passa ser uma obrigação, um *dever de ofício*. Esse “dever” imposto pela legislação não corresponde diretamente ao desejo de se fazer/aceitar dos indivíduos ou da sociedade. R 2 assim se manifesta sobre o processo de inclusão de um aluno surdo em sua turma regular de ensino: “R2 – É difícil, a sociedade e a comunidades escolar aceitar esses alunos, até pelo fato de não saber como trabalhar com esses alunos”.

Neste discurso, chama-nos atenção o emprego do termo “esses *alunos*” em substituição à “aluno com necessidades educacionais especiais” ou “com deficiência”. Não se trata apenas de uma adequação ao emprego de termos politicamente corretos ou institucionalizados, que, muitas vezes, ao invés de situar o corpo do sujeito-segregado em um processo de compreensão de sua diferença, o

esconde em eufemismos que buscam impedir a tomada de consciência de pertencer a um grupo de minoria. A separação entre “nós” – sociedade e comunidades escolar – e “esses alunos” provoca *perturbações* na *normalidade* de funcionamento as instituições, e que não podem ser nomeados. O “esses”, mascara a identidade do sujeito em situação de segregação. Refletindo sobre a sociedade face à exclusão, Touraine (1991, p. 166) afirma que “nós assistimos hoje à passagem de uma sociedade vertical, a chamada sociedade de classes, para uma sociedade horizontal”. Com essa mudança, o autor ressalta que se torna importante saber se estamos no centro ou periferia, fora ou dentro. Dentro ou fora dos padrões de normalidade a “aceitação” dos sujeitos torna-se a tônica dos discursos sobre os processos de inclusão dos alunos com deficiência nas classes de ensino regular em atendimento à legislação vigente.

O controle sobre o discurso social, em direção ao combate ao preconceito é encontrado em diversos documentos oficiais, sendo o principal, a CF/88 que em seu artigo 3º, dispõe:

constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, origem étnica, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Grifo nosso)

Soma-se a este preceito legal a tradição judaico-cristã que está engendradora na formação social brasileira, que tem por princípio o acolhimento fraterno do próximo, que este seria seu irmão e, portanto, não poderia ser rejeitado sem causar indisposição aos olhos de Deus. O funcionamento e os efeitos da ação deste sistema discursivo, sobre o sujeito-professor, revela-se perturbadora, quando da pergunta nº 16, que tem como redação a seguinte pergunta: “Há algum outro apontamento que você gostaria de acrescentar nessa entrevista?”, como exposto na fala de R 25

R25: Estou com uma sala de 21 alunos. Estou nesta escola há 20 anos. Mas nunca vi o que estou vivendo hoje. Todos os meus alunos sem exceção são incríveis. Não possuem laudo. (2 deles a mãe iniciou o acompanhamento). Esta sala que estou ninguém quis, por ser muito difícil. Tive muita dó, e aceitei. Nunca trabalhei alfabetização dessa forma. Estou estressada ao limite. (5º ano, não estão alfabetizados, tenho aluno que não reconhece cor, não consegue aprender o alfabeto. Eu faço o que posso, mas não consigo. Me sinto mal. Está me fazendo mal. Vou deixar a sala. Recebi um convite ontem, e vou deixar porque estou muito cansada. Desculpe desabafar. Convido-a para visitar minha sala de aula 5º ano C.

A legislação preconiza que os professores do ensino regular devam ser capacitados para a integração desses educandos nas classes comum”, mas não é isso o que ocorre na prática. A *falta/ausência* de capacitação é explicitada no discurso da professora quando ela diz: *“Estou nesta escola há 20 anos. Mas nunca vi o que estou vivendo hoje” / “Nunca trabalhei alfabetização dessa forma”*. Levando à situações que deslizam entre o dever de ofício e a caridade: *“esta sala que estou ninguém quis, por ser muito difícil. Tive muita dó, e aceitei [...] recebi um convite ontem, e vou deixar porque estou muito cansada”*. A falta de formação para atuar com esta realidade produziu o sentimento de impotência: *“eu faço o que posso, mas não consigo. Me sinto mal. Está me fazendo mal”*.

Chama a atenção a situação limite em que a depoente se encontra, obrigando-a a tomar uma decisão radical: *“vou deixar a sala”*. À primeira vista, esta decisão individual e isolada não produziria efeitos sobre o sistema, pois este deveria estar pronto a suprir eventuais substituições. Contudo, quando direcionamos nossas observações para o quadro maior da falta de professores dispostos a assumirem a sala que ninguém quis, acende um sinal de alerta para a efetivação da proposta inclusiva como um todo.

No que tange a Educação Especial, a LDB/96 inicia seu movimento normalizador ao estabelecer o seguinte:

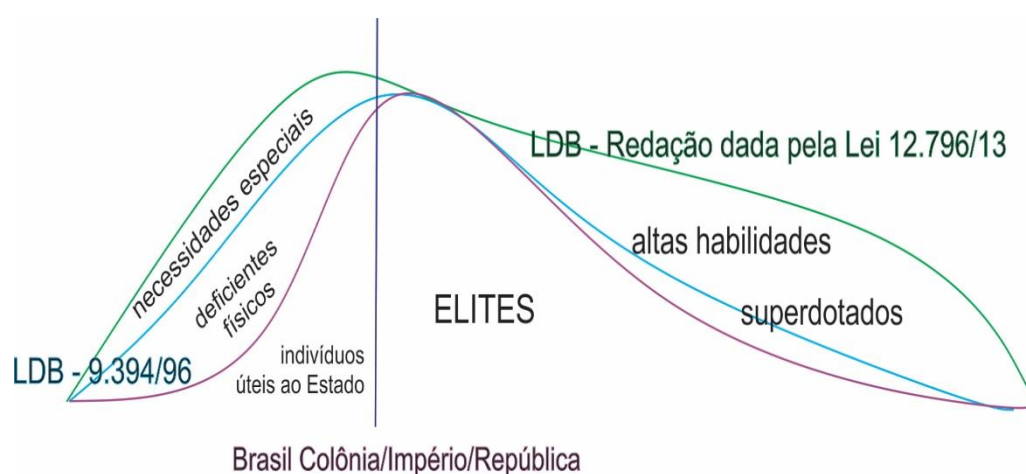
entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Art. 58. Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A redação de 2013 alterou a redação original da lei de 1996, que assim se referia às pessoas com deficiência: “[...] educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). A mudança na redação não só atualiza a lei para os novos entendimentos sobre a deficiência, como também amplia o atendimento aos indivíduos com “altas habilidades ou superdotação”.

Este movimento busca abarcar toda a gama de atendimento às necessidades especiais dos alunos e, em um mesmo movimento, busca amenizar o sentido dado anteriormente: o de Educação Especial é somente para indivíduos com deficiência. Na Figura 16, apresentamos o que chamaremos provisoriamente de grupos de escolarização no Brasil.

Figura 16 - Atendimento escolarizado no Brasil por grupos



Fonte: autoria própria

Desse esquema depreende-se de que a linha vertical é divisória entre os indivíduos que são úteis aos Estados (pobres) e do lado direito da linha encontram-se as elites. Com base na legislação desde o Brasil Colônia até a atualidade, compreende-se quais são os indivíduos protegidos por essas legislações. Observa-se, ainda, que o lado esquerdo do gráfico está muito próximo do eixo vertical, mas ampliado no lado direito, demonstrando que a legislação é tendenciosa a atender as

necessidades de grupos majoritários/Elites. A Lei 12.796/13¹⁴ amplia a cobertura às minorias citando mulheres, negros, Pessoas com Deficiências, altas habilidades, superdotados, criando um sistema separado do sistema comum. Essa lei afirma que a educação é para todos, mas o sistema educacional oferece verbas para ampliar o atendimento a essa população, embora o atendimento não ocorra no mesmo nível das elites. Mesmo com a preocupação em estabelecer equidade entre todos, a legislação ainda não é equânime. Os exames como o ENEM, entre outros, levam a observar que as escolas particulares têm melhor desempenho e as públicas que tem bom desempenho são seletivas, isto é, não abrem vagas para alunos com deficiências

De forma geral, as legislações educacionais no Brasil, desde o período Colônia, trazem em seu bojo uma divisão na forma de atendimento aos diferentes grupos sociais. Em um primeiro momento, a legislação excluía tacitamente o acesso à educação escolarizada a determinados grupos: mulheres, escravos, pobres e Pessoas com Deficiência mental ou moral, seja lá o que possa significar deficiência moral, para o legislador.

Com a instalação da República, o Estado se vê obrigado a levantar as restrições jurídicas, explícitas, ao acesso à educação escolarizada para grupos antes excluídos; contudo, esses indivíduos continuam sob o signo da segregação.

A Lei 9.394/96 mostra-se mais sensível que as legislações anteriores (Lei 4.024/61 e 5.692/73) no que tange ao atendimento dos sujeitos com deficiência, altas habilidades ou superdotados, articulando de forma explícita ações a serem realizadas para o acolhimento destes grupos. A Lei 12.796/13, dá nova redação à LDB/96 reforçando o seu compromisso no atendimento dos sujeitos com altas habilidades e superdotados e com as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Contudo, conforme já descrito, a distribuição de recursos não é equânime para os diferentes grupos. O resultado desta atenção “diferenciada” para cada grupo pode ser observada nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio –

¹⁴ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (Brasil, 2013).

ENEM/2015, que revelou que das 100 escolas melhor qualificadas no exame, 97 são particulares e as três públicas inseridas neste grupo são federais.

Quando olhamos para a lista das 10 melhores escolas públicas, podemos observar que as federais se destacam.

1. Colégio de Aplicação da UFV - Coluni (Viçosa/MG) - federal - média 690,52
2. Colégio Politécnico da UFSM (Santa Maria/RS) - federal - média 690,26
3. Colégio de Aplicação da UFPE (Recife/PE) - federal - média 677,84
4. Escola Preparatória de Cadetes do Ar (Barbacena/MG) - federal - média 659,14
5. Etec de São Paulo (São Paulo/SP) - estadual - média 656,62
6. Centro de Ensino Médio Tiradentes (Porto Alegre/RS) - estadual - média 652,79
7. Colégio Militar de Belo Horizonte (Belo Horizonte/MG) - federal - média 652,03
8. Colégio Técnico Industrial Prof. Isaac Portal Roldan Unesp (Bauru/SP) - estadual - média 650,32
9. Colégio Pedro II campus Niterói (Niterói/RJ) - federal - média 647,20
10. Colégio Pedro II campus Centro (Rio de Janeiro/RJ) - federal - média 644,76

Dentre as escolas federais, as escolas ligadas às universidades ganham destaque, seguidas pelos colégios militares. Em entrevista ao Portal G1 em 2016, o ex-presidente do Inep, Francisco Soares, comentou os resultados do exame:

Entre as melhores classificadas, um primeiro fato a considerar é que as privadas selecionam primeiro seus alunos pela renda e também pelo desempenho em provas. Esta seleção é frequentemente feita ao longo dos anos, convidando os estudantes mais fracos a saírem. As escolas públicas que estão nas melhores colocações são também aquelas que admitem seus alunos através de difíceis vestibulares (MORENO, 2016)

A observação do ex-presidente do Inep precisa ser levada em consideração nas análises que se debruçam sobre os indicadores de desempenho globais como os expressos pelo ENEM e seus congêneres. Abstraindo-se os números, que para nosso estudo são referenciais e complementares, temos o reflexo do discurso elitista e segregacionista da educação brasileira atuando. Nesse sentido, como pontua Orlandi (2014, p. 144):

Em uma sociedade do conhecimento, do saber da escrita como ícone do desenvolvimento e da divisão, a existência da Escola não só significa no seu interior, mas a formação social em sua natureza e estrutura, ou seja, afeta também quem está fora dela, da Escola.

Estar “ausente” das escolas “melhores classificadas” significa! Não somente pela ideia de que os alunos destas escolas estejam/sejam melhores “preparados”,

mas, principalmente por estarem “fora” da elite educacional, “isto é, o sujeito de uma sociedade que tem a escola mesmo não estando nela é por ela significado, no caso, pela ausência” (idem). Os discursos sobre a educação e escolarização trazem em seu bojo um dentro e um fora, que hierarquiza e segrega os indivíduos, alocando-os em posições-sujeito preconcebidas e limitantes.

A limitação das possibilidades de ação destes sujeitos, muitas vezes se dá de fora para dentro. Impostas pela formação social na qual ele está inserido e não por sua condição “física/mental”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se pautou nos modos como o professor recebe o aluno com deficiência na sala de aula, objetivando, a partir de análises de depoimentos de professores sobre a sua prática docente, compreender os efeitos das relações entre o professor e a pessoa com deficiência a partir da necessidade/obrigatoriedade da inclusão.

Ao fim desta tese ficou claro que o termo inclusão engloba grupos diferentes, também denominados como minoria. Nos referimos aqui a um destes grupos, o dos que apresentam deficiência, também denominados pessoas com necessidades educacionais especiais. Ficou claro, também, que é preciso ter bem definido, de quem estamos falando, tanto no que se a responsabilidade do trabalho a ser desenvolvido com essas pessoas, quanto das dificuldades implicadas nos processos de sua aprendizagem e desenvolvimento. Os fatores que levam os professores a buscar soluções para atuarem no contexto da inclusão, são muitos, posto que eles podem apresentar diferentes necessidades que precisam ser reconhecidas e solucionadas.

Foi possível notar que as percepções dos professores avaliados sobre a inclusão não combinam em nada com os pressupostos da educação inclusiva. Conforme se demonstrou na análise, essas percepções se sustentam em crenças que têm em sua base a incapacidade dos sujeitos para frequentar o ensino regular, visto necessitarem de atendimento de especialistas ou mesmo de medicação. Essa verificação nos leva a concluir que o processo de inclusão para os professores em questão, não está ocorrendo, e isto pode causar sofrimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e aos professores, não se constituindo, portanto, como ações que promovem o desenvolvimento dos alunos.

Percebemos, ainda, pela análise das falas dos docentes, que existem conflitos desencadeados pela inclusão de alunos com necessidades especiais: o fato de não saber como trabalhar com o aluno leva o professor a buscar fora de sua sala de aula as causas para o insucesso que vivencia. Alguns professores demonstram querer incluir o aluno, mas não sabem como fazer no dia-a-dia. Então vão em busca de cursos de treinamento/capacitação para adquirir conhecimentos,

mas nem sempre com sucesso, outros reivindicam do Estado mais formação. Essa busca por cursos é tão forte que foge dos docentes a noção do fato de serem educadores de formação.

Outra observação digna de se fazer aqui nas últimas considerações é que historicamente escola se destacou por apresentar a visão da educação que define a escolarização como privilégio de alguns grupos, legitimando um processo de exclusão através de suas políticas e práticas educacionais, que reproduzem a ordem social. Sabe-se que a escola é o local importante para a manifestação da diversidade, há a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a perspectiva e o direito de todos que não são por ela alcançados. Sendo assim, o movimento de inclusão traz como premissa básica, propiciar a Educação para todos, uma vez que, o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional, conforme foi visto no estudo realizado sobre a legislação pertinente a inclusão. Infelizmente, sabe-se que na realidade a inclusão é bem diferente do que é demonstrado na legislação.

O processo de inclusão ainda não se consolidou da forma desejada, faltam condições necessárias como maior competência profissional, projetos educacionais muito bem elaborados e mais recursos para a educação. A escola precisa ser reestruturada no que consiste na aceitação, e também na valorização das diferenças. Essa reestruturação deve ser feita pelo respeito ao ato de aprender e de construir, mas também, pelo resgate dos valores culturais, elementos que fortalecem identidade individual e coletiva.

Não há dúvidas de que a inclusão de alunos com deficiência em salas regulares é um desafio e que esse processo se torna mais lento por que demanda mudanças no sentido de melhorar a qualidade da educação, maiores preocupações com a formação continuada de professores para que atendam melhor seus alunos sejam eles com deficiência ou não, gestão escolar, entre outros.

Por fim, verifica-se que este estudo serviu para se dar o primeiro passo de muitos que virão. Ainda há muito que se questionar, estudar e pesquisar. Foi realizado apenas uma parte do tema inclusão. Outras partes devem surgir para avançar o processo e fortalecer esse debate.

Enfim, esses questionamentos são sem dúvida de extrema importância para o avanço do processo de inclusão e entendemos que tanto têm um grande papel nesse processo, ao passo que poderão oferecer contribuições para a compreensão das relações complexas e conflitantes envolvendo o processo de inclusão e tentar promover melhores condições de trabalho e desenvolvimento aos sujeitos envolvidos, como professores, alunos, gestão, entre outros.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ANJOS, H. P. D.; ANDRADE, E. P. D.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, Df, v. 14, p. 116-129, janeiro/abril 2009. ISSN 40. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf>>. Acesso em: 15 julho 2016.

ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente**: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, v. 2, p. 63-70, 2002.

ARKIV. **Elenco da novela La maestra que no se olvida**. 1986. Disponível em: <<http://www.arkivperu.com/?s=la+maestra+que+no+se+olvida>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

BARBOSA, M. S. S.. **O papel da escola**: obstáculos e desafios para uma educação transformadora. 2004. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

BARRETA, E. M.; CANAN, S. R.. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e recuos a partir dos documentos legais. In: SEMINÁRIO ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012

BARROS, R. C. B.. Hoje Tem Marmelada ... Pelo Debate Sobre A Medicalização Da Infância E Da Educação No Brasil. **RUA - Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade**, n. 18, v. 2, p. 122-136, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/anteriores/pages/home/lerArtigo.rua?pdf=1&id=139>>. Acesso em 22 out. 2015.

BARROS, R. C. B.; FERRI, N. H.. Fonoaudiologia e educação: processos de (não) reconhecimento de duas faces. In: BARROS, R.C.B.de; PAULINO-PEREIRA, F.C; OLIVEIRA, J.P.de. **Educação e Saúde** (Vol. II): questões práticas sobre o processo de integração e inclusão social. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. pp.101-123.

BARROS, M. S. F.; FRANCO, S. A. P. **Formação de professores**: uma análise da dialética materialista como base da prática educacional. III Jornada de didática: Desafios para a docência e II Seminário de Pesquisa do CEMD. Londrina: UEL. 2014. p. 246-253.

BARROS, R. C. B.; MATSUDO, S. H. S. A dimensão político-ideológica do livro didático: a discursivização do ovimento de canudos nas décadas de 80 e 90. In: CORACINI, M. J.; CAVALLARI, J.S. (orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo**

material didático: discurso, identidade, ensino. Campinas: Pontes, 2016. p.155-182.

BLUTEAU, D. R.; SILVA, A. D. M. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Lisboa: Oficina de Simão Thaddeo ferreira, v. II, 1789.

BORDIEU, P. **Sobre o Estado:** cursos no College de France. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **O poder simbólico**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm> . Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em> 27 jan. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1996.

_____. **Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília, 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. **Lei 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Brasília, 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm> Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 27 dez. 2016.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> . Acesso em: 30 Mai 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/821803.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2015

_____. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007.

_____. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 20 fev. de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009**. Brasília: 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm>. Acesso em: 23 fev.2015

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013** Brasília, 2013. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 29 mar.2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm> Acesso em: 25 jan.2015.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> . Acesso em : 4 ago. 2015.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 23 set. 2016. Edição Extra, Seção 1, n. 184-A, p. 1-2.

CARONE, I. Igualdade versus diferença: um tema do século. IN: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos: Alternativas Teóricas e Práticas.** São Paulo: Summus, 1998.

CARVALHO, O. **Aristóteles em nova perspectiva:** introdução à teoria dos quatro discursos. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

CASTRO, L. R.; GRISOLIA, F. S. Subjetivação pública ou socialização política? Sobre as articulações entre o “político” e a infância. **Educ. Soc.**, Campinas , n. 137, v. 37, p. 971-988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000400971&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 4 nov. 2016.

CIEGLINSKI, A. **Professor do amanhã.** Ensino Superior, São Paulo, n. 174, v. 15, , p. 30-34, 2013.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias.** São Paulo: Contexto, 2006.

CHAUNU, E. Que notas são essas?

CUNHA, A. G. D. **Dicionário etmológico Nova Fronteira da língua portuguesa.** 13. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio:** uma introdução as trajetórias das pessoas com deficiência do Brasil. São Paulo. Giz Editora.2008

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,1996.

FRERES, H. D. A.; RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. D. D. **O papel da educação na sociedade capitalista:** uma análise onto-histórica, 2010.

GEEKBI. **Slogan impresso em aquinho de pão.** 2015. Disponível em: <<https://geekbi.wordpress.com/2015/12/>> Acesso em: 14 set. 2016.

GHEDIN, E. L.. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.

GOMES, M. R. **Poder no jornalismo**: discorrer, disciplinar, controlar. São Paulo: Edusp/hacker, 2003.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

HENRY, P.. **Construções Relativas e Articulações Discursivas**. Cad. Est. Ling., Campinas, (19): p. 43-64, jul./dez. 1990.

INFANTV. **Elenco da novela carrossel vom estreia em maio de 1989**. 1994. Disponível em: < <http://www.infantv.com.br/infantv/?p=18591>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

KAFROUNI, R.; PAN, A. G. D. S. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação do profissionais da educação básica: um estudo de caso. **Revista InterAção**, Curitiba, v. 5 p. 31-46, 2001. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3316>>. Acesso em: 15 dez 2015.

LAGAZZI, S. O confronto político urbano administrativo na instância jurídica. In: ORLANDI, E. P. **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: RG, 2010. p. 75-84.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva**: indagações e ações nas áreas da educação e saúde. São Paulo: Avercamp, 2010.

MACHADO, R. Ciência e saber. **A trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MEDEIROS, C. S. O discurso da inclusão pela diferença na relação mídia e sociedade. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. Cap. 5, p. 51-88.

MIGUEL, M. E. B. A legislação educacional e a organização escolar. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Navegando pela história da educação brasileira**: 20 anos de Histedbr. Campinas: Autores Associados, 2009. Cap. 15, p. 223-238.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL; FUNDAÇÃO PROCURADOR PEDRO JORGE DE MELO E SILVA (Org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. 2. ed. rev. e atual. Brasília:

Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

MORAIS, M. Z. de; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Pedagogia e diferença: capturas e resistências. In: KLEIN, M. (Orgs.) **Currículo & Avaliação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MORENO, A. C. **Das 100 escolas com maior nota média no enem 2015, 97 são privadas**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/das-100-escolas-com-maior-nota-media-no-enem-2015-97-sao-privadas.ghtml>>. acesso em: 11 nov. 2016.

MUSIS, C. R. D.; CARVALHO, S. P. D. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educação Social**, Campinas, v. 31, p. 110-217, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/11.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

NORONHA, O. M. Educação e trabalho no contexto histórico da formação da Primeira República no Brasil (1889-1930). In: LOMBARDI, J. C.; DEMERVAL, S. **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de Histedbr**. Campinas: Autores Associados, 2009. Cap. 12, p. 143-188.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora. 1999.

ORLANDI, E. P. Discurso: uma noção fundadora. **Em Aberto**, Brasília, n. 61, p. 53-59, janeiro/março 1994. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1943>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

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

_____. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Prefácio. In: ORLANDI, E. P. **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes, 2001. p. 7-9.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Cidade dos sentidos**. Campinas/SP: Pontes, 2004.

_____. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: RG, 2009.

_____. Os Sentidos de uma estátua: Fernão Dias, Individuação e Identidade Pousoalgreense. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Discurso, Espaço, Memória – Caminhos da Identidade no Sul de Minas**. Campinas: RG, 2011. p. 13-34.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. 2. ed. Campinas/SP: Pontes, 2012.

_____. Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. Cap. 5, p. 141-186.

_____. Análise de Discurso, alteridade, narratividade. In: ORLANDI, E. P. Eu, tu, ele: **Discurso e real da história**. Campinas: Pontes, 2017.p. 281-336.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>> Acesso em: 5 jun. 2017.

PÊCHEUX, M. A análise e discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Mariani. et al. 3 ed. Campinas, Unicamp, 1997.

PFEIFFER, C. C. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, E. P. **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. 1. ed. Campinas: RG, 2010. Cap. 4, p. 85-99.

PISSAIA, V. H. **A municipalização do ensino em municípios de pequeno porte**: a região de Taquaritinga - 1998 – 2009. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

POLÍCIA MILITAR. Slogan da Polícia Militar do Estado de São Paulo. 2016. Disponível em: < Disponível em <http://policiamilitar.forumeiros.com.pt/f9-skins-policia-militar>>. Acesso em: 15 set. 2016.

RODRIGUES, O. M. P. R.. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente**. Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

RODRIGUES, E. A.; BARROS, R. C. B. Discursos sobre língua(gem) e sujeito em documentos reguladores da educação: a questão da inclusão. **Revista Polifonia**, Cuiabá, n. 31, v. 22, , p. 372-406, 2015. Disponível em: < <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/2196>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

ROLDÃO, M. D. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 94-103, janeiro - abril 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

ROMANELLI, O. D. O. **História da Educação no BRasil**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2007.

ROSA, T.; GOMES, P. OS ESTUDOS MENORES E AS REFORMAS POMBALINAS. **Revista interações**. Lisboa, nº 28, p. 40-54, 2004. Disponível em:

<<http://docplayer.com.br/19054577-Os-estudos-menores-e-as-reformas-pombalinas.html>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SASSAKI, R. K.. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SANTOS FILHO, L. **Pequena historia da medicina brasileira**. São Paulo. DESA. 1966.

SILVA, D. **De onde vem as palavras**: origens e curiosidades da língua portuguesa. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014. Recurso digital

SILVA, M. V; PFEIFFER, C. C. A pedagogização do espaço urbano. **RUA Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade**, Edição Especial 20 anos, p. 87-108, 2014, Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638247/5889>>. Acesso em 23 out. 2016.

SISTEMA BRASILEIRA DE TELEVISÃO. **Elenco da novela Carrossel com estreia em maio de 2012**. 2012. Disponível em: <www.sbt.com.br/carrossel/novela/elenco>. Acesso em 2 abr. 2017.

_____. **Professora Helena ministrando aula com alunos atentos à aula**. 2012. Disponível em: <www.sbt.com.br/carrossel/novela/capitulo207>. Acesso em 2 abr. 2017.

_____. Alunos “agredindo” a nova proveffora da Escola Mundial. 2012. Disponível em: <www.sbt.com.br/carrossel/novela/capitulo305>. Acesso em 2 abr. 2017.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação e gestão da educação básica. Em. Dourado, Luiz. **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios?. São Paulo: Editora Xamã, 2009.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

TEIXEIRA, G. F. M. & SANTOS, P. P. Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. In: **Ensino Em-revista**, Uberlândia: UFU, v.17, n.2. p.355 - 376, jul/dez 2010.

TENÓRIO, R. M., LOPES, U. M.(organizadores). **Avaliação e gestão**: teorias e práticas. Salvador: EDUFBA, 2010. 414 p.

THEOBALDO, C. E. A contribuição Jesuítica na implantação do português do Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, Marigá, agosto 2008. ISSN 87. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/087/87theobaldo.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

VEIGA, I. P. A. Prefácio. In: SHIGUNOV NETO, A.; BOMURA, M. L. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002

WEISZFLOG W. **Michaelis moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos; 2004.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo : Boitempo, 2007.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

OFICINA “Inclusão e Docência: teoria e prática pedagógica junto a pessoas com deficiência e/ou com necessidade educacional especial”

Dias 28/08/2014, 05/09/2014 e 12/09/2014

1. A oficina “Inclusão e Docência: teoria e prática pedagógica junto a pessoas com deficiência e/ou com necessidade educacional especial” foi oferecida em três encontros. Você participou de todos eles? () Sim () Não
2. Se você não participou dos três encontros, você esteve presente em quantos dias?
() 1 ; () 2 ; () 3.
3. Que expectativa você tinha em relação a essa oficina antes de participar dela?
4. Que efeitos essa oficina produziu sobre as expectativas que você tinha?
5. Que efeitos essa oficina pode produzir sobre a sua prática docente?
6. Você estaria disposto a participar de outros cursos de formação continuada sobre a temática “inclusão e diversidade” na escola?
7. Em relação a temática “inclusão e diversidade”, o que você gostaria que um curso de formação continuada oferecesse?
8. Como você avalia a oficina “Inclusão e Docência: teoria e prática pedagógica junto a pessoas com deficiência e/ou com necessidade educacional especial”, e porquê?

ANEXO B – ENTREVISTA

OFICINA “Inclusão e Docência: teoria e prática pedagógica junto a pessoas com deficiência e/ou com necessidade educacional especial”

Dias 28/08/2014, 05/09/2014 e 12/09/2014

- 1- Nome
- 2- Idade
- 3- Qual é a formação acadêmica
- 4- Tempo de formação
- 5- Atribuições profissionais
- 6- O que entende por educação inclusiva?
- 7- Qual o contato você tem com a legislação vigente em termos de conhecimento e orientação? Essa orientação foi dada por quem?
- 8- Em termos de formação continuada, que tipo de formação é oferecida a você em sua prática, ou que tipo de formação você já buscou ou busca para fundamentar sua prática profissional?
- 9- Na sua prática você tem relação com quais outros profissionais?
- 10-Em relação à estrutura do atendimento educacional, pedagógico e do acompanhamento da equipe multidisciplinar, como você se posiciona? É adequado à sua vivência diária? Você apresentaria sugestões de adequação? Quais?
- 11-Você tem contato com alunos e familiares que estão cadastrados como Pessoas com Deficiência que estão frequentando a sala de aula regular? Como você descreve essa relação?

12-Como é a dinâmica de acompanhamento à Pessoa com Deficiência ou com Necessidade Educacional Especial na Secretaria Municipal de Educação, ou na Secretaria Estadual de Educação?

13-Quais são os critérios estabelecidos para definir se uma pessoa deve frequentar a sala de recurso, ser acompanhado por um professor de apoio ou ser encaminhado à rede de apoio multidisciplinar?

14-Quais são os seus critérios?

15-Que tipo de formação continuada você acredita que poderia contribuir para sua prática?

16-Há algum outro apontamento que você gostaria de acrescentar nessa entrevista?