

A INCLUSÃO ESCOLAR VISTA SOB A ÓTICA DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA

Dinora Tereza Zucchetti*

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa interinstitucional que se ocupou dos discursos de professores da escola básica, do Vale do Sinos, Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Os informantes são acadêmicos de uma universidade da região que, por meio de entrevistas e/ou respondendo a um questionário, manifestaram suas representações sobre a inclusão social, em especial, a de sujeitos marcados por diferenças. O texto, mais do que produzir interpretações conclusivas, pretende descrever os discursos docentes relativamente às diferenças e à inclusão, tratando-os como fenômenos sociais visíveis na escola. A análise compartilha a ideia de que há desconforto, por parte dos docentes, no que se refere à diferença e à diversidade e, talvez por isso, a prática de professores seja um espaço de múltiplas resistências e reivindicações. Algumas aproximações com o currículo do curso de Pedagogia da universidade servem meramente para fins de exemplificação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Professores; Diversidade.

THE SCHOOL INCLUSION UNDER THE PERSPECTIVE OF PRIMARY SCHOOL' TEACHERS

ABSTRACT: This article presents the results of an inter institutional research that dealt with the discourse of primary school teachers at Escola Básica, a school in the Sinos River Valley, in the suburbs of Porto Alegre, Brazil. Informants are academics of a University in the region, who, through interviews and/or questionnaires, expressed their representations on social inclusion, in particular, the subjects marked by differences. Instead of producing conclusive interpretations, the study aims to describe the teachers' discourses regarding differences and inclusion, treated as social phenomena visible in school. The analysis shares the idea that there is discomfort, on the part of teachers, regarding difference and diversity. This may account for the fact that the practice of teachers is target of multiple confrontations and claims. Some approaches to the curriculum of the University's Pedagogy Program are merely presented as examples.

Keywords: Inclusive Education; Teachers; Diversity.

*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Professora do Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade da Universidade Feevale. E-mail: dinorá@feevale.br

Introdução

Pensar sobre as questões que envolvem a inclusão social e a educação inclusiva no Brasil é debruçar-se sobre um universo multifacetado que incorpora uma discussão recente, datada dos anos 90 do século XX. Precedida por iniciativas segregadoras que vão desde os asilos e manicômios como resposta aos desviantes e diferentes, passando pelas experiências das classes especiais nas escolas regulares e em serviços especializados, temos vivido um interespaço entre a segregação extrema e o discurso e as práticas recentes em busca da inclusão de sujeitos com necessidades educativas especiais, em escolas comuns. Também na década de 1990 foram sendo construídas as bases para uma política de inclusão nos sistemas formais de ensino que traduziam os marcos mundiais da educação inclusiva, entre eles a Conferência Mundial da Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Dessa forma, afirma Mendes (2006, p. 395), o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, a palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas. Entretanto, as questões que envolvem a inclusão social – no seu sentido *lato* orientado pelos pressupostos do direito da cidadania, bem como as políticas ditas afirmativas – e a educação inclusiva – terminologia consoante aos documentos internacionais que tratam do tema e enfatizam seu foco na inclusão escolar (MENDES, 2006) – sugerem um universo tomado por dissensos, desde as teorias que fundamentam práticas inclusivistas¹ até posições de gestores e professores frente às demandas advindas do movimento em torno de uma inclusão escolar mais crítica.

Nesse cenário, a pesquisa “Saberes Docentes sobre Diferenças e Inclusão Social” investigou os modos como vêm sendo constituídos os saberes de professores/as das redes públicas e de escolas particulares de educação básica e de educadores/as sociais envolvidos/as em projetos socioeducativos, na região do Vale do Rio dos Sinos-RS, relativamente às diferenças e à inclusão social.

De caráter interinstitucional, a investigação envolveu pesquisadoras da universidade Feevale, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que coletaram dados por intermédio de entrevistas e/ou questionários de tipo semiaberto. No total, a investigação contou com a colaboração de 65 informantes.

A participação na pesquisa se deu por adesão após o envio de uma carta-convite aos acadêmicos que frequentam cursos de formação de professores em uma instituição de ensino superior inserida na referida região.

Para efeitos deste artigo², optou-se pela publicização e pela análise dos discursos que circulam entre professores de escolas de educação básica das redes pública e privada, perguntando pelos modos como vêm sendo historicamente construídos os sentidos sobre identidades e diferenças e seus efeitos no fazer docente. Para tanto, faz-se um recorte no empírico priorizando os dados coletados com 50 professores/as de escolas públicas e privadas que estão em formação acadêmica em cursos de licenciatura. Ficaram excluídos os 15 acadêmicos que atuam em espaços de educação não-escolar.

Além das entrevistas realizadas individualmente e dos questionários respondidos por meio eletrônico, buscou-se localizar outros espaços de formação continuada que, em anos recentes, abordaram a temática da inclusão e que, muito provavelmente, tiveram repercussão, de uma forma ou de outra, sobre os sujeitos da pesquisa. Recorreu-se aos Seminários Internacionais de Educação, de periodicidade anual, realizados pela universidade Feevale, com ampla abrangência entre os professores da região. Dos Seminários, verificou-se que a temática da inclusão social esteve presente nos eventos desde o ano de 2000, data da sua terceira edição, até pelo menos o ano de 2007, na sua décima versão. Da mesma forma, verificamos que um jornal de circulação diária e abrangência regional possui um encarte semanal sobre educação cujos temas referentes à educação inclusiva foram abordados, de forma recorrente, nos últimos anos.

Eventos dirigidos aos professores de rede municipal realizados pelo poder público de uma das cidades-polo da região do Vale dos Sinos, através de sua Secretaria de Educação e Cultura, também apostam no tema da inclusão social para a formação continuada de seus professores. A abertura dos anos letivos de 2005 e 2006 foi contemplada com seminários que discutiram a educação inclusiva. Em 2005, a presença da professora Rosita Edler de Carvalho, do Ministério de Educação (MEC), e em 2006, as professoras Maura Corcini Lopes, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), e Madalena Klein, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), realizaram seminários de formação continuada com ênfase na implementação de ações inclusivas nos espaços escolares.

Considerando-se, assim, a formação acadêmica em cursos de formação de professores e as disciplinas que tratam da temática da inclusão, os Seminários de Educação, que têm como público-alvo preferencial professores e acadêmicos da região; a formação continuada em serviço, nos casos específicos dos professores servidores públicos, e do amplo acesso ao encarte sobre educação que circula no maior jornal da região, pode-se afirmar que, entre a maioria dos informantes/sujeitos da pesquisa, a temática da inclusão tem estado presente em vários espaços formativos.

Da pesquisa em educação: questões relativas ao ato de investigar

Uma análise, mesmo que breve, das características da pesquisa qualitativa no campo da educação se faz necessária como pano de fundo, neste artigo, a fim de encaminhar o tratamento dos dados coletados pela investigação. Não se trata de proceder a nenhum estado da arte sobre a pesquisa em educação, mas, com base nos caminhos trilhados pelas pesquisadoras, da definição do objeto de investigação até a interpretação dos resultados, proceder à reflexão sobre as especificidades da investigação, explicitando a opção metodológica definida previamente no âmbito do projeto e alterada no transcurso da pesquisa.

Situar o contexto da pesquisa no âmbito das instituições de ensino parece um bom ponto de partida para o feito que se pretende. Em 2005, as pesquisadoras possuíam em comum o pertencimento à mesma instituição de ensino superior, grupo e linha de pesquisa, cujo objeto de investigação é a formação de professores a partir de estudos que problematizam as práticas de educação, apontando suas conexões com as dinâmicas culturais e a produção de identidades, destacando-se, entre outras diferenças, os marcadores sociais de classe, gênero, raça/etnia, geração.

A aproximação entre as pesquisadoras, independentemente de suas trajetórias individuais de pesquisa, não significou impedimento a uma proposta investigativa comum que, de um modo ou de outro, dava-se pelo exercício da docência em disciplinas ministradas no ensino de graduação e pós-graduação e pelas intervenções em atividades de extensão que envolviam processos de inclusão e a educação como via para a cidadania. O projeto de pesquisa propunha evidenciar, então, questões que emer-

giam no cotidiano da formação acadêmica, no interior da sala de aula e nos Seminários de Práticas, do currículo do curso de Pedagogia, em que as autoras ministravam aulas. Atualmente, são professoras do mesmo curso em três instituições distintas.

As professoras e professores informantes têm em comum a atuação profissional na rede pública municipal e estadual e na particular da região do Vale do Rio dos Sinos/RS. Alguns atuam como docentes há mais de 20 anos, outros têm uma prática profissional bastante recente, em torno de um ano de experiência. Todos são acadêmicos na mesma instituição e fazem graduação na área da formação de professores: 36 cursavam licenciatura em Pedagogia, seis frequentavam o curso Normal Superior (extinto), quatro estudavam Ensino da Arte na Diversidade e outros quatro faziam formação no curso de Letras. Todos entre o primeiro e o nono semestres dos respectivos cursos. Os anos de ingresso no ensino superior datam de 1995 até 2005.

O primeiro chamamento à participação na pesquisa, endereçado a todos os acadêmicos, por meio virtual, resultou num retorno bastante positivo quanto ao interesse em participar da investigação. Foram muitas as mensagens de adesão. No segundo movimento, quando do envio do questionário para coleta de dados aos que haviam assinalado positivamente a sua participação, o resultado não foi tão satisfatório, o que imprimiu a necessidade de uma readequação metodológica para a investigação. A coleta de informações passou a ser realizada, também, por meio de entrevistas, tendo como instrumento norteador as questões presentes no questionário proposto e enviado on-line. Nas entrevistas, as questões abertas resultaram num recurso ao diálogo entre entrevistador e entrevistado. Gravadas, foram transcritas e, posteriormente, analisadas, a exemplo dos questionários respondidos pelos informantes.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, as questões, em blocos, enfatizaram um percurso investigativo que se ocupou em coletar informações gerais sobre:

- as políticas públicas voltadas à inclusão social;
- os conhecimentos relativos às legislações pertinentes à inclusão social, aos sujeitos “ditos” de inclusão, as concepções que embasam a formação acadêmica na área da inclusão e das diferenças;
- a prática do professor e seu diálogo com as legislações chamadas afirmativas, o cotidiano do trabalho com os sujeitos incluídos e uma

reflexão sobre as experiências de inclusão na sala de aula;

- as experiências de formação pedagógica e em serviço como propulsoras de uma prática inclusiva e a reflexão sobre a escola como espaço de inclusão.

A pesquisa, de caráter eminentemente qualitativo, cuja coleta das informações foi finalizada em 2008, procedeu às análises, considerando-se a demarcação e a demonstração da recursividade dos discursos capturados. Para tanto, optou-se por dialogar com Sommer (2007) e Veiga-Neto (2000), que alertam sobre a análise do discurso como recurso analítico. Segundo eles, os pesquisadores devem precaver-se metodologicamente quanto a “certa compreensão acerca da centralidade dos discursos na produção de práticas sociais e subjetividades” (SOMER, 2007, p. 57). Conforme Veiga-Neto (2000), não há mais como analisar a realidade com categorias iluministas. O que importa, segundo o autor é:

Não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar “peças” ou bocados de “verdades modestas”, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas. (VEIGA-NETO, 2000, p. 183).

Disso resulta que, mais do que produzir verdades em torno da inclusão, no âmbito das escolas, pretende-se destacar possíveis inflexões que a temática sugere.

Um mosaico desenha a categoria inclusão social

A ideia de um mosaico é sempre a de um embutido de pequenas pedras ou de outros materiais que vão formando determinado desenho, cujo objetivo é o de usá-lo na decoração de pisos e paredes, por exemplo. Ressaltando seu sentido figurativo, o *Houaiss – Dicionário da Língua Portuguesa* (2004, p. 506) refere-se ao verbete mosaico como sendo qualquer trabalho composto de diversas partes.

A concepção de composição, no caso da pesquisa, deu-se através da organização das questões norteadoras presentes no instrumento de coleta de dados, divididas em blocos, até o exercício da análise realizada pelas pesquisadoras envolvidas no projeto, que, em conjunto com as bol-

sistas de Iniciação Científica, utilizaram o recurso de quadros sinóticos como instrumento de visibilidade e sistematização dos dados. Dessa forma, o desenho que surge é resultado de aproximações de questões que denotam categorias comuns, repetição de discursos, ausências de diversas ordens e questões de margem, numa nuance de “tons” e “sobre tons”.

As peças/discursos que compõem o mosaico/representação dos professores permitem verificar que os processos de inclusão, na escola básica, quando referem os sujeitos “ditos” de inclusão, denotam a figura dos que possuem necessidades educativas especiais, isto é, a inclusão escolar trata de sujeitos que têm as marcas da diferença e, portanto, fogem dos padrões de normalidade, apontando certa homogeneidade na forma de vê-los. Por outro lado, é possível identificar certa heterogeneidade presente nos espaços nomeados como formativos: a experiência forma, a academia forma e a formação em serviço também. Entretanto, todas essas práticas formativas são apresentadas como superficiais diante das demandas dos professores. Dois informantes afirmam: 1. *Discute-se muito que devemos receber da melhor forma possível os alunos que apresentam necessidades especiais, mas só é discutido algo referente ao mesmo quando o professor procura as autoridades da escola e pede ajuda*; 2. *Não temos discussões mais aprofundadas neste assunto*.

Quanto à formação que recebem na academia, de forma geral, reconhecem-na como insuficiente e muito fragmentada pelas disciplinas; no entanto, ressaltam que as experiências vividas no âmbito da instituição de ensino superior produzem conhecimento sobre a temática da inclusão social: 1. *exercitando a cultura do pertencimento, a universidade contribui com a discussão sobre a inclusão social*, afirma outra informante. Entretanto, essa transversalidade que aparece em algumas experiências individuais parece produzir pouco sentido no âmbito do coletivo, como é possível verificar no decurso deste texto.

Também é importante ressaltar que, e isso fica evidenciado na pesquisa, somente é possível pensar e falar sobre a inclusão na perspectiva do seu contrário: a exclusão. Todos são unânimes em reconhecer o direito à inclusão escolar; pouco ou quase nada se questiona sobre os processos socioeconômicos excludentes, sobre a mobilidade das categorias “inclusão” e “exclusão” e sequer se pensa sobre a zona móvel de vulnerabilidade entre “incluídos” e “excluídos”, conforme estudos de Castel (2001).

Diante da complexidade dessa realidade, recorremos a Bauman (2003) na busca de elementos para discutir a tão propagada questão da

inclusão. É nele que nos deparamos com conceitos como: comunidade, condição humana comum, entre outros, determinantes para que se pense uma sociedade de pertencimento. Quando o equilíbrio e a homogeneidade deixam de existir a comunidade morre e, das contradições próprias do que é vivido em comum, surgem os de “dentro” e os de “fora”; “nós” e “eles”, afirma o autor.

[...] toda a unidade precisa ser construída; o acordo “artificialmente produzido” é a única forma disponível de unidade. O entendimento comum só pode ser uma realização, alcançada (se for) ao fim de longa e tortuosa argumentação e persuasão, e em competição com um número indefinido de outras potencialidades – todas atraindo a atenção e cada uma delas prometendo uma variedade (mais correta, mais eficaz ou mais agradável) de tarefas e soluções para os problemas da vida. (BAUMAN, 2003, p. 19)

Desse acordo construído, nem sempre por consenso, pode-se relacionar a emergência, nas últimas décadas, de um conjunto de legislações que, afirmativamente, propõem e dispõem sobre a inclusão social de pessoas vulneráveis ou, no dizer de Baumam (2005), dos que encarnam o estranho, o inquietante; dos excluídos, convertidos em classes perigosas.

No âmbito das políticas públicas e legislações que emergem no cenário brasileiro surge uma multiplicidade de sujeitos que são anunciados a partir de marcas identitárias como raça/etnia, classe social, geração, necessidades educacionais especiais, entre outras, num apelo às práticas de inclusão. É possível comprovar tal assertiva com uma breve incursão em legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990 (BRASIL, 1991), a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, de 1993 (BRASIL, 2008), a Política Nacional do Idoso, de 1994 (BRASIL, 2008a), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, de 1999 (BRASIL, 2007), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001 (BRASIL, 2001), o Estatuto da Igualdade Racial, de 2003 (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004 (BRASIL, 2004).

Somente para exemplificar, no ECA surge a figura da criança e do adolescente, identificando-se, de imediato, o marcador geracional. A LOAS, por sua vez, prevê os mínimos sociais aos que necessitam, visando ao atendimento às necessidades básicas e colocando, dessa forma, um

recorte para a renda. Com efeito, mesmo as legislações referindo-se às políticas de diferentes áreas e com amplitudes diversas, no conjunto, é possível observar o quanto compartilham de uma racionalidade que se destina a parcelas específicas das populações, principalmente àquelas consideradas vulneráveis aos riscos sociais de discriminação, marginalização, pobreza e, conseqüentemente, de exclusão social (ZUCCHETTI; KLEIN; SABAT, 2007).

No entanto, questões referentes às políticas públicas estão marcadas pelo descrédito dos professores pesquisados. Ao mesmo tempo que se percebe que poucos conhecem as políticas de caráter afirmativo com a profundidade necessária à docência. O estudo das mesmas, por parte dos informantes, se atém aos casos em que se faz necessário prestar concurso público, por exemplo. Isso nos permite ressaltar uma relação instrumental com a legislação em vigor. 1. *Li as leis para concurso, são bem elaboradas, mas não são cumpridas devidamente*, diz o informante; 2. *Não conheço [as leis] vou buscar sempre que necessário, quando tiver dúvidas*.

As formas como os professores constroem sentidos sobre o aluno diferente também são passíveis de apreensão nas falas dos informantes. O senso comum, a ausência de discussão e o desconhecimento de questões de base sobre o tema parecem ser alguns dos sentidos produzidos pelos professores pesquisados sobre a inclusão. 1. *Todos são sujeitos que precisam ser incluídos, inclusive eu*. Quanto à ausência de discussão do tema no âmbito da escola algumas expressões são utilizadas para exemplificar: 1. *Tudo é muito superficial*; 2. *Não há objetividade*; 3. *Nunca se discute*; 4. *Não temos feito discussões aprofundadas*.

Outras questões são apontadas pela pesquisa, entre elas as interferências da universidade e da formação em serviço na constituição dos sentidos sobre diferença e inclusão. Entretanto, ressaltam que as concepções ético-políticas e metodológicas que permeiam os debates em torno da inclusão são percebidas como insuficientes, em ambos os espaços. 1. *Há diferentes perspectivas [no trato da questão], desde um olhar psicopedagógico até aqueles que se aproximam do pós-estruturalismo (...) muitas vezes percebo que entre meus colegas as diferenças teóricas entre as concepções não são percebidas*; 2. *Há limites burocráticos, administrativos, pois na educação o campo é amplo*; 3. *O maior limite é a falta de conhecimento*.

De imediato, é necessário reafirmar que os discursos capturados estão sendo construídos numa trama de espaços de formação: a inserção

no mundo acadêmico, a formação em serviço, a própria prática, a informação que é veiculada em jornais e revistas, especializados ou não, e outros espaços de circulação dos professores. Essa heterogeneidade dos espaços formativos, como afirmado, se por um lado imprime a riqueza da diversidade que poderia se traduzir na construção do percurso do fazer docente, por outro inquieta os professores que percebem esses espaços como fragmentados e pouco didáticos. 1. *Muito ainda falta*; 2. *Há falta de especialização*; 3. *É preciso um suporte maior*.

Nessa recursividade à falta, a disposição pessoal dos professores interfere de forma decisiva, considerando-se a perspectiva de uma prática inclusiva. Sem apoio, propostas tímidas são realizadas como ação prática que, em geral, vêm desacompanhadas de reflexão.

Outros discursos de professores

1. O conhecimento das políticas públicas e os espaços de formação/atuação: um contexto pouco alentador

De antemão é preciso que se reafirme a defesa das políticas públicas chamadas afirmativas e/ou as políticas sociais. Segundo Santos (2002, p. 21),

[...] só há políticas sociais porque a política dominante é anti-social. Se a política que nós temos fosse, ela própria, uma política social, no seu conjunto, nós não precisaríamos de políticas sociais, no sentido restrito em que delas falamos.

Criticando o capitalismo como produtor de exclusão, Santos (2002) ressalta que, embora vivamos em sociedades que são politicamente democráticas, socialmente vivemos a experiência fascista dada pela desigualdade social e pela exclusão social.

Embora os cursos de graduação, nas áreas das ciências humanas, em geral, se sustentem sobre premissas da teoria crítica – e isso não é diferente nos cursos de formação de professores –, sobressai nos discursos dos professores investigados um suposto afastamento da questão política, em geral, e da educação crítica, em particular. Tal distanciamento tem reflexos sobre as formas de posicionar-se ante as políticas públicas de inclusão social que, para alguns, não é considerada pela sua dimensão

humana, mas demandada pela existência de diferenças entre as pessoas, numa perspectiva quase que naturalizadora da diferença.

Relativamente às legislações afirmativas e suas conexões com a prática docente, há uma eminente preocupação em obedecer, cumprir a lei, isto é, algo se constitui em direito por que consta em lei o que, de certa forma, também produz certo “desconhecimento” do sentido da legislação. Diz uma informante: 1. *Na verdade não conheço nada, sei que existe uma lei em que o professor tem que receber alunos que apresentam necessidades especiais. E somente isso;* 2. *Conheço muito pouco, mas sei que a escola tem que aceitar a inclusão social.*

Assim sendo – e embora se confirme o acesso à formação como imprescindível à prática da inclusão social e que esta se dá, especialmente, pela via da formação acadêmica –, os professores reiteram, em sua maioria, que desconhecem as legislações afirmativas ou conhecem pouco ou, ainda, não tiveram interesse em se aprofundar na temática. É recorrente o uso da expressão “desconhecer” para referir-se às legislações que amparam a inclusão escolar. Apenas a LDB e o ECA são referenciados, em detrimento de todas as demais legislações. Outras ações que compõem a política do atual governo sequer são nomeadas, como as ações afirmativas referentes à chamada Lei de Quotas (1999), o Bolsa Família (2008) ou o Prouni (2010).

Nesse sentido, evidencia-se pouca disposição para o aprofundamento dos fundamentos da inclusão por parte desses professores. Expressões utilizadas pelos informantes permitem perceber a dimensão da realidade vivida pelos docentes entrevistados: 1. *Sei que está previsto em lei e que as escolas devem aceitar trabalhar com os alunos de inclusão;* 2. *Bonito no papel, mas na realidade pouco acontece;* 3. *As pessoas aceitam porque está em lei e não por espontânea vontade;* 4. *Não é discutido, simplesmente o sujeito é deixado e o professor que se vire;* 5. *Não são discutidas, mas impostas;* 6. *Nas medidas que surgem as dificuldades, os desafios, vamos tentando, com as trocas de experiências e suporte teórico, encontrar o caminho que nos leve adiante.*

É importante ressaltar que mesmo o ECA aparecendo como a legislação mais nomeada pelos professores, eles parecem desconhecer o fato de que o Estatuto é fruto dos movimentos sociais, marcado, fortemente, pelo movimento dos próprios professores e, portanto, não deve ser considerado uma lei de “cima para baixo”, como é regularmente visto. Nessa e em outras situações, o recurso do senso comum foi

amplamente utilizado pelos professores ao se referirem à temática da inclusão social.

É interessante verificar que as leis, inclusive quando sequer nomeadas, são consideradas “boas”, “bonitas”, mas sem efetividade social. As poucas exceções podem ser representadas nas falas que seguem: 1. *Estou lendo bastante, pois o curso requer e também em minha escola temos alunos de inclusão*; 2. *Na LDB e em alguns pareceres que foram instituídos depois dela fica assegurado o direito de acesso à escola e ao trabalho aos portadores de necessidades educacionais especiais e aos deficientes físicos*; 3. *Conheço alguns documentos como Salamanca, Diretrizes para a Educação Especial, a própria LDB, porém muitos desses documentos, a meu ver, restringem-se a questões de cunho material ou técnico, não direcionando sua preocupação ao atendimento pedagógico desses alunos. Fala-se em obrigatoriedade de um bom atendimento a todos os alunos, não considerando que, talvez, para algum desses alunos espaços, que não a escola inclusiva, sejam mais adequados ao seu desenvolvimento.*

Entretanto, esse quadro não reflete a realidade da maioria dos sujeitos pesquisados. Há casos em que transparece a total *ausência da discussão* sobre a inclusão nos espaços de trabalho: 1. *Como a escola não tem alunos, não se fala no assunto*; 2. *Nunca foi discutido até então*. Dessa forma, a questão social em torno da inclusão escolar é reduzida a espaços instituídos e seus casos em detrimento da realidade geral e da dimensão ético-política que sustenta o processo que se vive.

Não há dúvida de que há certo predomínio do senso comum no trato da questão da inclusão social, isto é, há um sentido atribuído à inclusão, na produção de identidades, que se aproxima das premissas que conduzem à manutenção de um paradigma da normalização da diferença, seja ela de classe, de etnia, gênero, entre outras. Inversamente, em espaços menos institucionalizados, no âmbito dos movimentos sociais, por exemplo, há um evidente investimento no sentido de demonstrar e dar visibilidade à crise do paradigma dominante moderno (SANTOS, 2005), no qual os próprios sujeitos buscam, coletivamente, reafirmar um novo lugar social, afirmando suas identidades pela presença das diferenças. Os movimentos pelos direitos da cidadania, legítimos, avançam entre mulheres, negros, sujeitos com necessidades educacionais especiais, etc., e se fazem sentir nos mais diversos segmentos da vida: acesso ao ensino em todos os níveis, ao trabalho, ao transporte adaptado, entre outros.

3. *Afinal, quem são os incluídos?*

Na pesquisa, crianças e jovens são definidos pelas características físicas e suas dificuldades/deficiências: mental, visual, auditiva, físicomotora e múltiplas, por exemplo. Nos depoimentos que seguem, podemos verificar o afirmado: 1. *Os sujeitos da inclusão são aqueles alunos que necessitam de um profissional mais capacitado para trabalhar com eles, alunos de inclusão não são só os com limitações físicas, mas também aqueles que têm algum problema grave que o impedem de ter uma vida normal;* 2. *São os portadores de necessidades especiais;* 3. *Todos aqueles que apresentam dificuldades;* 4. *Qualquer deficiência ou dificuldade especial de qualquer tipo.*

De forma geral, as inscrições sobre esses sujeitos aludem às marcas das diferenças, em especial, as que fogem ao padrão de normalidade definido como desejável. Isso nos permite afirmar que a representação que os professores têm deles “constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2005, p. 17).

Como será possível, então, a partir do lugar de “falta” descrita e reafirmada pelos professores pesquisados pensar outros espaços e tempos para esses sujeitos que não sejam os de “excluídos” para quem é representado/marcado como diferente? Pode-se sugerir que o estatuto de “incluídos” e, em especial, em “processo de inclusão”, pode tornar-se uma (outra) marca, a da permanência, pois são “permanentes” os sinais da diferença que representam os sujeitos, do mesmo modo que, recursivamente, as dificuldades individuais de cada um são evidenciadas. Por sua vez, outro dado que chama a atenção é a forma quantificada de nomear os sujeitos. As informantes dizem: 1. *Temos uma inclusão na escola;* 2. *Em nossa escola são três inclusões.* Essa quantificação dos sujeitos parece representar a justificativa das instituições diante da sociedade e dos poderes instituídos quanto ao fato de nomearem-se escolas inclusivas e, portanto, em conformidade com a lei e com a ética vigente. Em última instância a quantificação pode estar referindo os “casos”; nessa perspectiva, não são os sujeitos que chegam à escola, mas suas patologias.

Com relação ao “estatuto de permanência” observa-se que este se refere mais à condição dos excluídos/incluídos do que à possibilidade da autoanálise (crítica) que os professores fazem da docência enquanto exercício da inclusão, uma vez que o trabalho não aparece deslocado dos sentimentos que a prática inclusiva desperta no professor. Algumas

expressões recorrentes, utilizadas por informantes, exemplificam: 1. *Muito complicado...*; 2. *É muito complicado, pois não se tem formação para isso*; 3. *É desafiador de ansiedade e insegurança*; 4. *Não é fácil, pois eles têm as suas limitações, o professor tem os outros alunos para atender, além da falta de informação e de separação da maioria das vezes*. 5. *O professor procura ter boa vontade, mas é complicado*; 6. *Difícil, doloroso, muitas vezes eles acabam mais excluídos estando no espaço escolar*. No oposto, aparecem expressões como a que segue: 1. *Em nossa escola não há casos de inclusão e por isso não tratamos do assunto*.

Não raro muitos dos discursos mostrados demonstram professores cansados, pouco otimistas com a experiência da inclusão, ressaltando-se os limites da aprendizagem e da socialização e, especialmente, sofridos diante da falta de formação específica. Quase todos os informantes descrevem uma realidade marcada pelo desânimo e pelo escasso desejo em se inserir neste processo como coautor: 1. *Considero que minha prática poderia ser muito melhor se tivesse alguém como apoio para me ajudar nas minhas próprias dificuldades em lidar com a inclusão [...] apesar de já ter a prática, ainda acho muito difícil lidar com isso, sinto que ainda tenho muito que aprender*; 2. *É um grande desafio, que se torna um sofrimento se não tiver suporte que atenda as suas necessidades*. Assim, ao se manifestarem de forma pouco alentadora, ressaltam a necessidade de uma ação educativa de conjunto. Tendemos a pensar que aí subjaz o desejo de construir uma nova visão de escola, baseada numa leitura mais produtora no sentido de identificar o processo binário da exclusão/inclusão à luz de uma política de inclusão com efetividade social. Na ausência dessas discussões, vê-se reforçada a tese da dicotomia entre “nós e eles”³, os de “dentro” e os de “fora” (BAUMAN, 2003). Entretanto, os professores pesquisados parecem não estar excluídos desse processo. Eles estão incluídos, por inteiro, quer seja pela demanda em atender seus alunos, quer pelas dificuldades que enfrentam do ponto de vista pedagógico e administrativo, quer pela implicação emocional que os torna coadjuvantes, quer pela simples presença cotidiana.

Nessa perspectiva, crianças e jovens com necessidades educacionais especiais precisam ser pensados desde a perspectiva da instituição que os acolhe. A escola e o modo escolar de socialização, conforme postulado por Vincent, Lahire e Thin (2001), só podem ser captados no âmbito de uma configuração social de conjunto, através do exercício do poder. Por sua vez a escola perfeita⁴, os alunos perfeitos, a disciplina, a civilidade dos sujeitos remetem à lógica da exclusão.

3. Os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas a partir da chegada dos “estranhos”

A ideia de falta é uma das expressões mais presentes no discurso dos professores. Para Silva (2006, p. 426),

o preconceito às pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade. A deficiência inscreve no próprio corpo do indivíduo seu caráter particular (...).

No entanto, a falta atribuída pelos professores não se resume às limitações das crianças e jovens e/ou à ausência do aluno ideal. A falta tem seu sentido amplificado apresentando-se como sinônimo de carência de recursos físicos e materiais; falha, omissão por parte dos gestores públicos e das direções das escolas que se submetem hierarquicamente; insuficiência de profissionais técnicos de apoio explicitam lacunas na prática dos professores. É interessante observar que os professores não reconhecem (ou não atribuem sentido) as atividades formativas oferecidas pelos seus empregadores, entre elas, as aulas inaugurais de anos letivos que, conforme descrito na introdução, nos últimos dois anos teve a temática como preferencial na formação na rede pública municipal da cidade sede desta investigação. Da mesma forma, o encarte de educação no jornal da região é desconsiderado como espaço formativo. São inúmeras as reportagens e entrevistas sobre a temática da inclusão social, especialmente abordadas por professores de cursos de pós-graduação de universidades da Região Metropolitana de Porto Alegre.

No âmbito da formação acadêmica⁵, as informantes mencionam apenas uma disciplina do curso de Pedagogia que trata da temática da diversidade e da inclusão social na instituição em que fazem formação. A disciplina Pedagogia da Diversidade (I e II), por sua especificidade, é lembrada por alguns poucos acadêmicos, entretanto, as respostas afirmam a existência de inúmeros espaços de discussão nas disciplinas dos seus respectivos cursos, porém seus nomes não são lembrados.

Por sua vez, o discurso dos professores evidencia as diferenças de investimentos feitos pelas escolas dos setores público e privado quanto aos recursos destinados às melhorias do espaço físico e de trabalho. Entre os informantes que atuam na escola pública, reitera-se a falta de recursos físicos e materiais necessários à inclusão de crianças e jovens na

escola. Os professores que trabalham em escolas privadas relatam as adaptações no plano físico de acesso; citam desde a construção de rampas para os cadeirantes até a implementação de serviço de psicopedagogia para professores, alunos e familiares que demandam atenção especial.

Essas questões podem fazer pensar sobre os limites da inclusão escolar, não no sentido restrito da resistência de professores, mas na possibilidade de estes demandarem, de forma geral, mais apoio técnico-pedagógico. Disso decorre o peso da responsabilização pessoal sobre os “casos de inclusão”, o que parece nos dar algumas pistas para possíveis análises que envolvem a questão: se a aceitação de alunos com necessidades educativas especiais é determinada por lei; se o sentimento dos professores é permeado pela inevitável aceitação dos mesmos, isto é, se não lhes cabe definir a possibilidade ou não de aceitá-los, resta-lhes acolher e fazer cumprir a determinação.

Parece-nos que aqui temos uma questão de relevância, equivale dizer que os professores, ao enfatizarem as “faltas” que emergem no âmbito institucional e da formação, acabam por apoiar suas intervenções, muitas vezes, no conhecimento de senso comum, o que sabidamente produz insegurança e mal-estar.

Se hoje, de forma geral, parece impossível banir a “desordem” das salas de aula, também é inevitável a convivência com os diferentes. A escola e a sala de aula, lugar do ideal da pureza, no sentido atribuído por Bauman (1998), tem se apresentado como o lugar para os “fora de lugar”. Realidade que se apresenta não somente para os sujeitos com necessidades educativas especiais, que até pouco tempo contavam com a educação especializada como única possibilidade de socialização, mas referimo-nos, também, às crianças trabalhadoras, às indígenas, negras, vítimas de abusos.

[...] a chegada de um estranho tem o impacto de um terremoto... O estranho despedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária. Ela vem de longe; não partilha as suposições locais – e, desse modo, “torna-se essencialmente o homem que deve colocar em questão quase tudo o que parece ser inquestionável para os membros do grupo abordado”. (BAUMAN, 1998, p. 19)

Da tentativa de colocar em ordem surge, segundo Bauman (1998, p. 27), “a experiência do mal estar como a mais dolorosa e a menos tolerável”. Essa sensação de “estar perdido” é o que mais recursivamente

aparece na pesquisa, evidenciando-se nos ditos e na interdiscursividade. O signo da falta também se faz presente entre os professores: suplica-se por tempo porque falta preparo, faltam discussões, aprofundamento, acompanhamento. Sabe-se, no entanto, que essa insegurança não se dá exclusivamente pela falta de discussão e pela “ausência” da formação continuada por parte dos professores. Um olhar mais aprofundado sobre a questão pode nos levar a uma crise paradigmática e de interpretação: nossos referenciais parecem não dar conta da complexidade das questões afetas à educação.

Outras reflexões e algumas considerações finais

O que poderia fazer reverberar as questões que são trabalhadas neste texto a propósito do objetivo de encaminhar algumas considerações finais? A investigação sobre a temática por si é uma tentativa travada pela autora; ressaltar os discursos de professores é um dos possíveis efeitos da pesquisa diante de um cenário complexo e contraditório. Assim, à guisa de encerramento, destacam-se mais que reflexões, algumas inquietações:

Primeira: A temática da inclusão, no âmbito escolar, produz um efeito de interpretação que é sustentado sob os fundamentos da educação inclusiva, aquela voltada essencialmente aos sujeitos com necessidades educativas especiais. Os demais sujeitos em situação de desvantagem social, os trabalhadores infantis, os migrantes, as adolescentes grávidas ou mães precoces, entre outros, não estão na pauta da educação inclusiva.

Uma segunda inquietação retoma os argumentos dos professores – em geral discursos que expressam um imaginário social – a fim de destacar as dificuldades, quando não as impossibilidades, para uma ação de efetiva inclusão escolar, o que expõe uma fratura social, qual seja a da intolerância à diferença. Isso é posto pelo fato de vivermos em uma sociedade (de)marcada por lugares sociais que definem quem pode ou não fazer parte dela, isto é, quem está ou não “incluído”. O aceite para o convívio na escola (não se leia, necessariamente, com direito à aprendizagem) é “uma aceitação com reticências”, como aponta Silva (2006, p. 431) ou, como sugere Maturana (1999), a tolerância traduz-se numa intolerância postergada. Dessa forma, tolerar significa expressar que o outro está em desacordo, mas assim mesmo lhe é permitido ser aceito por determinado tempo.

Outra inquietação: é interessante observar o quanto os professores pesquisados parecem pouco (re)conhecer as potencialidades do coletivo da sala de aula como uma prática pedagógica que pode auxiliar tanto no acolhimento aos “ditos” incluídos quanto no processo de ensino-aprendizagem. O engajamento do conjunto dos atores no espaço da aula é desperdiçado em detrimento de uma cultura da personalidade do professor. Mesmo assim, os dados da pesquisa ressaltam a justa denúncia do conhecimento (acadêmico) fragmentado, de faltas de ordem diversas, do desconhecimento no trato da questão, entretanto, nenhum dos informantes refere seus alunos como colaboradores no processo de ensino-aprendizagem dos colegas. A prática de ensinar e aprender está centrada na figura do professor, que parece não estar disposto ou não sabe como proceder para compartilhar a ação pedagógica com o coletivo da sala. Da mesma forma, o apoio dos pais ou responsáveis pelos alunos sequer é citado pelos informantes como possível ao processo de inclusão escolar. Não parece haver dúvida de que são os cuidadores (pais, familiares) dessas crianças e jovens os que sabem lidar com elas, que conhecem suas limitações e possibilidades. Por que, então, prescindir dessa aproximação? Será que para poupar os esforços dos pais no período em que os filhos estão na escola? Ou seriam outras as motivações?

Não podemos deixar de destacar que os pais, quando ouvidos, dizem que, mesmo quando organizados, têm encontrado truncados os canais de comunicação com gestores de escolas, com sindicatos de professores, quanto à possibilidade de diálogo em torno do processo de inclusão de seus filhos⁶. Sabemos que o engajamento de todos poderia gerar atitudes mais solidárias à inclusão escolar. Uma rede dialógica em torno da questão poderia indicar alguns caminhos.

Uma última inquietação surge da dinâmica do processo, qual seja: a ideia de que a inclusão como estatuto de cidadania se conclui pelo acesso irrestrito à escola, em detrimento de um processo de inclusão mais amplo. Nesse caso, os informantes alertam que a força da lei é o que determina a inclusão na escola, sendo assim, o acesso se dá pela obediência à norma, o que nos permite pensar, com base nos resultados da pesquisa, que se, do ponto de vista legal, temos as condições para realizar o processo de inclusão escolar, parece que nos falta a cultura do pertencimento como quesito para uma inclusão com efetividade social. O que

temos, então, é uma legislação avançada sendo gerida por professores assustados diante da realidade complexa que se apresenta à escola.

Para finalizar, considerando-se o propósito deste artigo que pretende menos a explicação das coisas e mais a demonstração compreensiva dos resultados da pesquisa, pode-se destacar a captura de um real e o movimento que dele advém. Através dos discursos dos professores sujeitos da pesquisa, é possível afirmar que a investigação se constituiu num espaço de escape, de desabafo, de poder falar sobre. Assim, à primeira vista, o que pode parecer uma ação pouco refletida identificada através das falas dos professores, em realidade, pode representar afoitos pedidos por apoio e formação. Ademais, nos espaços de formação parece urgente pensar para além das questões cotidianas da sala de aula, especialmente quanto aos processos de ensino e aprendizagem. É necessário colocar em pauta uma densa reflexão sobre a nova configuração da instituição escola e sua complexidade diante do cenário atual. Nessa perspectiva, a inclusão social, pensada no seu sentido mais amplo como cultura de pertencimento, com suas possibilidades e contradições, está colocada como um grande desafio à educação.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRASIL. *Estatuto da igualdade racial*: 2006. São Paulo: SEFRAS, 2008. Disponível em: <www.educapro.org.br/noticia/assuntos/EstatutodaIgualdade_Racial.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2008.
- BRASIL. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática*. Conforme Parecer CNE/CP 003/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em 22 abr. 2008.
- BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Imprensa Nacional, 1991. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/publicacoes/internet/publicacoes/estatutocrianca.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2008.
- BRASIL. *Lei n. 8.742/1993*, de 7 dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.rebidia.org.br/noticias/social/loas.html>>. Acesso em: 22 abr. 2008.
- BRASIL. *Lei n. 8.842/1994*, de 04 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/idoso-lei8842.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2008.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2001.
- BRASIL. *Decreto n. 3.298/1999*. Ministério da Justiça. Dispõe sobre a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, considera as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/dec3298.asp>>. Acesso em: 25 abr. 2008.
- BRASIL. *Projeto Lei n. 73, de 1999*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/330424.pdf>>. Acesso em: 16 de junho de 2010.
- BRASIL. *Prouni*. Portaria Normativa n. 7, de 12 de março de 2010. Ministério da Educação. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=49&Itemid=122&limitstart=5>. Acesso em: 15 de junho de 2010.
- BRASIL. *Lei 10.836/ 2004*. Cria o Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/conteudo-antigo/normas-e-rotinas/lei>>. Acesso em: 16 de junho de 2010.
- CASTEL, Roberto. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis:

- Vozes, 2001.
- DECLARAÇÃO Mundial de Educação para Todos (1990). Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2008.
- DECLARAÇÃO de Salamanca (1994). In: CEDIPOD: o portal da cidadania da pessoa com deficiência. [São Paulo]: Ai BR-Web info, 2008. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/salamanc.htm>>. Acesso em: 2 jun. 2008.
- DORNELES, Malvina do Amaral. *Os desafios da educação social no Brasil através da educação*. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2008. Depoimento oral. Aula inaugural do mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade em 24 abr. 2008.
- HOUAISS. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Moderna, 2004.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11. n. 33. p. 387- 405, set./dez. 2006.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Em defesa das políticas sociais. Políticas sociais para um novo mundo necessário e possível: II FÓRUM SOCIAL MUNDIAL. Porto Alegre: [s.n.], 2002.
- SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11. n. 33. p. 424- 434, set./dez. 2006.
- SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12. n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33. p. 7- 47, jun. 2001.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ZUCCHETTI, Dinora Tereza; KLEIN, Madalena; SABAT, Ruth. Marcas das diferenças nas políticas de inclusão social. *Revista Educação e Realidade*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 32, 2007. p. 75-90.

NOTAS

¹ As práticas inclusivistas têm sido assim nomeadas para referir os discursos pedagógicos que apontam o acolhimento às diferenças no sentido de orientá-las para um ambiente educativo único, no caso, a escola, e no qual o foco da aprendizagem não esteja necessariamente no aluno, mas na classe (SILVA, 2006).

² A responsabilidade pelo teor deste artigo é da autora.

³ Segundo Bauman (2005), o convívio humano não tem podido superar a trágica experiência histórica que separa “eles” de “nós” ao chamar a atenção para a produção de seres humanos refugados como sendo um inevitável efeito colateral do projeto de construção da sociedade moderna.

⁴ Uma metáfora entre a organização das cidades e das escolas pode se formulada. Segundo Bauman (1999, p. 44), da mesma forma como as cidades foram planejadas numa visão utópica moderna de “cidade perfeita” em que toda a ordem foi buscada detalhadamente – o que transparece no desenho linear das ruas, na arquitetura uniforme das casas –, “Os habitantes que por qualquer razão não conseguirem se adaptar aos padrões de normalidade (‘cidadãos doentes’, ‘inválidos e senis’ e aqueles que ‘merecem um isolamento temporário do restante’) serão confinados em áreas fora de todos os círculos, a uma ‘certa distância’. Finalmente, os habitantes que merecem a ‘morte cívica’, isto é, a perpétua ‘exclusão da sociedade’, serão trancafiados em celas semelhantes a cavernas com ‘paredes e grades bem fortes’, perto dos biologicamente mortos, dentro do ‘cemitério murado’”.

⁵ Mesmo com toda a crítica que possamos fazer à formação em serviço, que, em geral, dá à educação um caráter economicista e utilitarista da formação, não é possível desconsiderar que essa formação tem sido amplamente utilizada e que, particularmente, faz falar sobre determinada temática.

⁶ Dados trazidos por Malvina do Amaral Dorneles (2008), diretora da Faculdade de Educação da UFRGS, durante a sua exposição na primeira Aula Inaugural no Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade, da Feevale.

Recebido: 29/06/2010

Aprovado: 27/04/2011

Contato:

Universidade Feevale
Avenida Doutor Maurício Cardoso, 510
Hamburgo Velho
CEP 93510-250
Novo Hamburgo, RS
Brasil