

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Maria Zivaneide de Carvalho Moraes Lefosse

**CONCEPÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE INCLUSÃO E
SUAS IMPLICAÇÕES NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS**

MACEIÓ

2011

MARIA ZIVANEIDE DE CARVALHO MORAES LEFOSSE

**CONCEPÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE INCLUSÃO E
SUAS IMPLICAÇÕES NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba

Maceió

2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- L494c Lefosse, Maria Zivaneide de Carvalho Moraes.
Concepções sobre práticas de inclusão e suas implicações nas ações pedagógicas / Maria Zivaneide de Carvalho Moraes Lefosse. – 2011.
150 f. : il.
- Orientador: Sérgio da Costa Borba.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.
- Bibliografia: f. 135-143.
Apêndices: f. 144-149.
Anexos: f. 150
1. Inclusão escolar. 2. Prática de pedagógica. 3. Multirreferencialidade.
4. Análise do discurso

CDU: 37.013

Ao meu pai, Celso (*in memoriam*) e a minha mãe Zilda.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba,

Meu orientador, pela acolhida, pela confiança e incentivo a mim creditados e, por assumir o meu trabalho, sempre com observações carregadas de sabedoria, estimulando reflexões e o espírito de busca constante, oportunizando um caminhar autônomo sobre minhas elaborações.

Obrigada professor, pelos diálogos profícuos que carregarei marcados na minha história. Obrigada pela convivência e por me fazer sonhar sonhos possíveis.

À Prof^a Dr^a Valquíria da Costa Borba,

Pelas orientações e observações valiosas, sempre pertinentes e em momentos decisivos do meu caminhar, pelos incentivos constantes que me mantiveram focada em meus objetivos.

Obrigada por compartilhar momentos de angustias, medos e incertezas característicos do desenvolvimento humano em seu processo de criação. Serei sempre grata pela colaboração.

Aos meus colegas professores, que se disponibilizaram a participar deste estudo e aos gestores da Instituição pesquisada.

Aos professores do Programa do Mestrado em Educação do Centro de Educação da UFAL, pelos importantes diálogos.

Aos professores, Dr. Roberto Macedo e Dr^a Laura Pizzi pelas sugestões feitas no momento da qualificação deste trabalho.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A **Carlos Eduardo**, meu **Cadu**, pela compreensão em dividir a atenção de sua mãe com as horas de estudo e de cansaço.

Ao meu esposo, **Eduardo Lefosse**, pela firmeza em assumir comigo este processo.

A minha **mãe, irmão e irmãs** pelos incentivos e por estarem sempre ao meu lado, caminhando comigo. Concluo esta etapa, porque não caminhei sozinha.

Ao **meu Deus**, energia e fonte de luz, que sempre está comigo, me conferindo capacidade de discernimento para fazer escolhas acertadas em meu caminhar.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo compreender como ocorre o processo de inclusão numa instituição federal de educação profissional no interior de Pernambuco. Para isso, analisamos o discurso sobre as concepções de práticas de inclusão de três docentes do curso de Licenciatura em Matemática. Fizemos um apanhado histórico a fim de contextualizar as questões econômicas, políticas, sociais, educacionais constitutivas do cenário da pesquisa. Investigamos documentos elaborados pelo Ministério da Educação e documentos institucionais que tratam das diretrizes a serem desenvolvidas na Instituição pesquisada no que se refere ao seu fazer pedagógico. Foram realizadas entrevistas com perguntas semi-estruturadas tendo como tema central a inclusão em educação. As informações coletadas foram submetidas à Análise do Discurso, considerando os sujeitos e suas implicações, suas posições ideológicas, as condições de produção dos discursos e os sentidos atribuídos à inclusão. Através do universo discursivo dos enunciantes articulado aos fundamentos da multirreferencialidade, realizamos uma leitura plural do objeto investigado sendo possível identificar como as práticas pedagógicas influenciam o processo inclusivo na Instituição. A pesquisa possibilita aos envolvidos no processo educacional refletirem sobre o seu fazer pedagógico e contribui para o entendimento acerca da necessidade de ressignificação de culturas e práticas que se distanciam da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Práxis pedagógica. Multirreferencialidade. Análise do discurso.

ABSTRACT

This study aimed to understand how the process of inclusion in a federal institution of professional education in the countryside of Pernambuco state occurs. For this purpose, we analyzed three teachers' speeches with Bachelor's Degree in Mathematics, about their concepts on inclusion practices. We did a historical overview to contextualize the economic, political, social and educational aspects which constitute this research scenario. We investigated documents done by the Ministry of Education and institutional documents concerned with the guidelines to be developed in the institution researched with regard to their teaching. Interviews were conducted with semi-structured questions with the inclusion as a central theme in education. The data collected were subjected to discourse analysis, considering the subjects and their implications, ideological positions, the production of discourses conditions and the meanings related to inclusion. Through the enunciating discursive universe articulated with the multi referentiality approach, we performed a plural reading of the investigated object making it possible to identify how teaching practices influence this inclusive process in the institution. This research allows that those involved in the educational process reflect on their teaching and that contributes to the understanding of the need to reframe the cultures and practices that differ from the Inclusive Education.

Keywords: School inclusion. Pedagogical praxis. Multi referential approach. Discourse analysis.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: TECENDO A TRAMA SOB UM OLHAR PLURAL	19
1.1	DIVERSIDADE E PRÁTICAS DE INCLUSÃO	25
1.2	INCLUSÃO E SUJEITO	28
1.2.1	A dinâmica social instituída	29
1.2.2	O sujeito implicado	34
1.3	INCLUSÃO E UNIVERSALIZAÇÃO	38
1.3.1	Educação para todos na perspectiva globalizada	44
1.3.2	Políticas de Inclusão	46
1.4	INCLUSÃO: MUDANÇAS NA SOCIEDADE	49
1.4.1	Integração e inclusão	54
2	PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA MULTIRREFERENCIAL: AÇÕES, INTERAÇÕES E ALTERAÇÕES	58
2.1	PRÁXIS PEDAGÓGICA E A CULTURA ALIENANTE	62
2.2	PRÁXIS PEDAGÓGICAS E O IMAGINÁRIO	67
2.2.1	Imaginário, discurso e linguagem	69
2.3	PRÁXIS PEDAGÓGICA E A MULTIRREFERENCIALIDADE	72
2.4	PRÁXIS PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO	77
2.4.1	Aprendizagem e inclusão	79
3	CONSIDERAÇÕES SOBRE O DISCURSO	84
4	METODOLOGIA	92

4.1	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	92
4.2	O CONTEXTO DA AÇÃO: A INSTITUIÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	97
4.3	O DISCURSO DA INCLUSÃO: ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	101
5	CONCLUSÃO	130
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semi-estruturada com docentes	
	do curso de Licenciatura em Matemática	144
	APÊNDICE B – Perguntas organizadas por aspecto abordado	146
	APÊNDICE C – Recortes discursivos analisados	147
	ANEXO – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática	150

INTRODUÇÃO

A discussão em torno de um projeto de sociedade inclusiva, principalmente no que concerne ao direito à educação, tem sido uma prática recorrente. Entretanto, apesar de todos os avanços referentes às questões legais, os sistemas educacionais continuam estruturados conforme um modelo que divide, separa e é “deliberadamente estratificado, segregando por raça, gênero e classe social, dividido entre escolas acadêmicas e técnicas, públicas e privadas, protestantes e católicas” (CONNELL, 2008, p.14).

Através da observação do cotidiano das instituições de educação, é possível verificar a ocorrência de evasão e repetência, a falta de crédito atribuída - pelos docentes - à capacidade dos estudantes e a busca da homogeneização em detrimento do respeito à individualidade do sujeito. É possível verificar a exclusão de “fato”, aquela que acontece explicitamente no contexto escolar, e a de “risco” ou velada, que surge encoberta por um discurso de promoção da cidadania e da democracia. (SANTOS, 2002).

É comum a identificação de espaços pedagógicos em que seus atores atuam de forma contrária à inclusão, pois percorrem uma trajetória equivocada para chegar aos direitos iguais. Pouco é discutido e refletido sobre a diversidade, o que provoca uma falsa igualdade (WERNECK¹, 2001). Isso tem gerado uma sociedade de excluídos. Conforme Lunardi (2009, p. 1),

As políticas de inclusão escolar, que hoje vem configurando o campo da educação, definem e fixam quem é o anormal - categoria cada vez mais inventada pela modernidade: loucos, surdos, homossexuais, paraplégicos, meninos e meninas de rua, enfim, os estorvos - e a partir disso decidem se eles participam ou não dos espaços escolares junto com os normais. No entanto, essa lógica vem atravessada pela noção do sujeito pedagógico moderno: um sujeito transcendental e único, um sujeito que na definição kantiana é, simultaneamente, sujeito cognoscente e objeto de seu próprio conhecimento.

Com um discurso oficial de promoção da cidadania e da democracia, do reconhecimento da multiculturalidade e da prática ao respeito à diversidade, a

¹ Entrevista de Werneck à revista e.educacional, sob o título: “A humanidade como ela é”.

escola apresenta uma ideia de inclusão subordinada a um conjunto de regras e ideologias, que, na instituição, dificultam uma ação emancipatória por parte dos sujeitos, prevalecendo o instituído² alienado sobre o instituinte³ criador.

No dizer de Castoriadis (1991, p. 159): "A instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, na qual se combinam em proporções e relações variáveis uma componente funcional e uma componente imaginária". Controlada, verificada a conformidade a uma alienação, por meio de avaliações feitas pelos professores, que, com essa verificação, lança os sujeitos ao magma individual e institucional.

Para Gadotti (1997, p.34),

A alienação é uma situação resultante dos fatores materiais dominantes da sociedade, e por ela caracterizada, sobretudo no setor capitalista, em que o trabalho do homem se processa de modo a produzir coisas que imediatamente são separadas dos interesses e do alcance de quem as produziu, para se transformarem indistintamente em mercadorias.

Conforme Lunardi (2009, p. 1), as escolas

no seu conjunto de práticas discursivas, acabam instituindo o próprio sujeito de quem falam, a quem representam. [...] através de seus espaços pedagógicos, muito mais que descobrir e desvelar, inventam e produzem seus sujeitos.

Uma das possibilidades para o entendimento dessas práticas é a de que, entre os profissionais da educação, ocorra uma concepção de inclusão carregada de sentidos e simbolismos diversos, em que pese a ideia de que trabalhar com a diversidade pode tornar-se um fator complicador para a escola, por acreditarem que o aluno que é diferente⁴ é incapaz, é limitado e não vai acompanhar, não vai aprender ou não se adaptará ao ambiente nem ao que é trabalhado em salas de aula regulares. Portanto, por essas razões, invadirá os espaços dos "normais"⁵. Essas ideias são comuns e determinadas a partir de construções sociais sobre igualdades e diferenças, normais e anormais, capazes e incapazes.

Entendemos que a educação, de maneira geral, conserva para si um olhar da perfectibilidade humana sobre a identidade de seus sujeitos, pois tanto as políticas

² Instituído é algo que está dado, já feito.

³ Instituinte é o novo, o emergente, aquilo que transgride, que muda a forma de fazer de um social dado.

⁴ Diferente por apresentar necessidades especiais de caráter temporário ou permanente como condutas típicas, síndromes, deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, incluindo também as altas habilidades e todos que vivem à margem da sociedade, discriminados pela etnia, gênero, condição econômica, etc.

⁵ Normais são aqueles que aparentemente compõem um padrão físico, intelectual e psíquico que atende um modelo de igualdade estabelecido pela sociedade em detrimento do respeito à diversidade humana.

educativas quanto as práticas pedagógicas docentes abordam a questão da diferença a partir do olhar da normalidade⁶, determinada pelo instituído, que encontra na normalidade um local em que a possibilidade de governar os corpos se materializa, possibilitando o controle e exercendo o poder sobre a vida.

A partir desse olhar, percebemos que a educação escolar vem contribuindo com a discriminação em nome da inclusão e da universalização do acesso às instituições de educação. Servindo-se de tecnologias de poder e saber, levam os anormais a serem incluídos, normalizados, assim, ficando em condições de serem supervisionados e administrados.

Essa ação é reforçada por uma prática docente que, como toda ação humana, é, também, permeada por elaborações imaginárias e simbólicas numa dimensão subjetiva impregnada de incertezas, medos e inseguranças em relação ao desconhecido, ao que está fora do padrão, gerando no sujeito um desejo de não desejar saber sobre as diferenças, um desejo implícito nos mecanismos objetivos/subjetivos e que pode ser identificado pelo não-dito, pelo não-feito em relação à aceitação às diferenças. Isso se materializa através de práticas docentes em que são utilizados os mesmos recursos didáticos para atender a todos os alunos sem considerar suas peculiaridades, da utilização de planos de aula únicos, fechados e de instrumentos de avaliações padronizados.

Numa tentativa de mudança nesse quadro, o movimento inclusivo que surge nas escolas a partir dos anos 90 apregoa novas mudanças de concepções, trazendo como sua principal diretriz a inserção incondicional de todos os alunos. O texto do documento oficial do Ministério da Educação (MEC) que trata das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz a “preocupação” em implantar modificações profundas, com a intenção de incluir todo cidadão e não apenas juntá-lo aos demais cidadãos considerados “normais”, como é proposto na integração⁷.

⁶ Normalidade e norma, idéias que têm sua gênese nos séculos XVIII e XIX, em conexão com o processo de industrialização e de transformação capitalista. O conceito de norma nasce ligado ao conceito de “média”. A fim de descrever as populações através do cálculo da média de algumas características vitais. A partir desse cálculo podia-se chegar ao “homem médio”, que se torna, então, uma espécie de ideal.

⁷ A proposta da integração propõe que as pessoas estejam juntas, mas a partir de algumas condições. As pessoas é quem devem se adaptar ao ambiente.

Werneck⁸ (2001) em entrevista à Revista Eletrônica Educação, esclarece que a Organização das Nações Unidas (ONU), preconiza como a principal característica da inclusão

uma sociedade para todos, uma escola para todos, de forma incondicional. É para todos mesmo! Se alguém ficar de fora não é mais inclusão. A inclusão propõe uma ruptura dos paradigmas que já existem, a construção de um novo trabalho, um novo lazer, uma nova escola. São propostas que vão melhorar a vida de cada um de nós porque são de alta qualidade, de alto refinamento para os relacionamentos humanos, onde quer que eles aconteçam. [...] não são propostas exclusivamente para pessoas com deficiência (WERNECK, 2001).

Para a efetivação de uma proposta de inclusão, são necessárias mudanças no sistema educacional e nas propostas curriculares, bem como na atitude das pessoas. Isso implica em mudanças de ordem ideológica, cultural, política, econômica e social. É necessário que se faça uma leitura crítica sobre o que está posto na Constituição Brasileira de 1988, na Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, na Declaração de Salamanca de 1994 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, entre outros documentos norteadores das políticas de inclusão.

Tendo em vista esse movimento de inclusão incondicional, nossa proposta de pesquisa emerge da complexa relação inclusão/exclusão, suas implicações e o desafio necessário à resignificação das práticas pedagógicas, considerando a necessidade de transformações de culturas institucionais alienantes, explicadas pelos conceitos de forças produtivas, em Marx (1988), pelo imaginário não elaborado, o simbólico, em Freud (1997), e pela forma simplificada com que são tratados os currículos em detrimento de uma perspectiva complexa e multirreferencial, conforme Morin (2006) e Ardoino (1971), e da utilização de avaliações fundadas em referenciais de controle com o objetivo de verificar o que é “verdadeiro” (BORBA, 2003).

Na Instituição, foram investigados, regimentos, Leis e programas e realizadas entrevistas com três docentes, sendo estas fonte principal para composição do *corpus* de pesquisa. Assim, buscamos compreender como o processo de inclusão numa Instituição de Educação Profissional é trabalhado a partir do olhar dos professores e da sua atuação. Para isso, recorreremos à Análise de Discurso dos entrevistados, buscando identificar suas concepções sobre Inclusão e prática

⁸ Idem a nota 1.

inclusiva, desvelar na materialidade discursiva os sentidos da inclusão postos em circulação bem como, compreender como os efeitos de sentidos atribuídos à inclusão interferem nas suas ações pedagógicas.

Essa pesquisa tem como eixo norteador do processo investigatório a abordagem multirreferencial, que apresenta seu conceito atribuído a Ardoino (1966), e busca superar os reducionismos epistemológicos de outras abordagens, através da construção de uma compreensão menos redutiva da realidade.

A abordagem multirreferencial assume que o conhecimento acontece exatamente quando a ciência cartesiana e positivista não o reconhece: na relação entre sujeito e objeto, na relação intersubjetiva. O que significa que, no lugar do sujeito que se quer objetivo, se terá um objeto que, ao mesmo tempo, é sujeito (ARDOINO, 1998).

Essa postura epistemológica estrutura-se a partir do reconhecimento do caráter plural dos fenômenos sociais,

quer dizer que no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos. (ARDOINO apud BARBOSA, 1998, p. 200).

A multirreferencialidade estabelece um novo entendimento para os fenômenos educativos, que é o da pluralidade e da heterogeneidade.

A noção de multirreferencialidade está estreitamente relacionada com a noção de complexidade. Ardoino (1998, p. 4) toma essa noção no sentido que Morin lhe confere:

Designamos algo que, não podendo realmente explicar, vamos chamar de 'complexo'. Por isso que existe um pensamento complexo, este não será um pensamento capaz de abrir todas as portas [...], mas um pensamento onde estará sempre presente a dificuldade (MORIN, 1996, p. 274).

É uma abordagem que trata do exame do próprio campo de pesquisa a partir de diferentes perspectivas e domínios de análise, possibilitando uma avaliação a partir de uma visão holística acerca dos mecanismos de inclusão/exclusão presentes no cotidiano das instituições de educação bem como suas subjetivações.

O conceito de multirreferencialidade viabiliza, conforme Borba (2001, p. 99), a leitura da

relação pedagógica e do imaginário especular como 'purificação, redução ao mesmo, ao igual'. [...] A relação imaginária corresponde à preocupação de Nacirso: 'Os outros não existem na medida em que servem a confrontar a minha própria imagem. Sou eu tão bem feito quanto eles? Tão cultivado? Será que os interessam? Fazem ele atenção a mim? De fato eles só existem na medida em que me servem de réplica 'elogiosa'.

Esse olhar nos possibilita um entendimento sobre o diferente no sentido de:

Só serão meus 'objetos de aprovação, de simpatia, de amor, caso espelhem o meu imaginário especular. Na relação pedagógica narcísica 'só a criança [...] o adolescente e o adulto abstrata, funcional, útil, banalizada, é aceitável. Portanto, precisamos fabricá-la. Essa fabricação passa por um trabalho de ocultação, de esquecimento, de superação da criança singular. Fazer o vazio, fazer calar, para nada ouvir do que o aprendiz traz consigo. Não reconhecer, não levar em consideração os modos singulares de inserção nos meios sócio-históricos que são os seus. Assim, à criança histórica, socialmente enraizada, deve se substituir uma criança desistorizada, descartável, banalizada, privada de tudo o que constitui a sua diferença (IMBERT, 1986 apud BORBA, 2001, p. 99).

Pela multiplicidade de olhares que a multirreferencialidade nos possibilita acerca do objeto investigado, é que a escolhemos como abordagem norteadora de nossa investigação, que nos viabiliza uma visão plural sobre a inclusão, tanto no campo da exterioridade cultural, social como também da interioridade psíquica, profunda, inconsciente do sujeito que investiga e do objeto investigado.

Essa abordagem nos coloca a necessidade de trabalhar com a complexidade, com a incerteza dos conhecimentos construídos, a necessidade de compreender que um sujeito se constrói na relação com os outros sujeitos e que estes constroem-se a si mesmos a partir da capacidade de ser fundador, criador e genitor (ARDOINO, 1998), numa direção de síntese sempre inconclusa, entre subjetividade e objetividade (BARBOSA, 1998).

Através desses pressupostos teóricos, buscamos fundamentar nossas proposições acerca do objeto de pesquisa e dar consistência às relações existentes entre os conceitos de inclusão e as práticas pedagógicas dos professores entrevistados, pretendendo, assim, contribuir com a viabilização da ressignificação de papéis, ações e práticas dos envolvidos no processo educacional.

Conforme Santos (2008, p. 17),

o processo de exclusão anela-se ao da inclusão pelo caráter de dimensões (desigualdade, inadaptação, injustiça social e exploração social) e não pela necessidade de precisão de conceitos entre um e outro, pois tais fatores nos remetem a identificar um e propor o outro.

Tendo clareza sobre esta relação, desenvolvemos a pesquisa com base no seguinte questionamento: Como o conceito de inclusão/exclusão influi na prática

docente? Para isso, analisamos o discurso de inclusão enunciado por três professores de uma instituição de educação profissional, que atuam em um dos cursos superiores de formação de professores da instituição.

Segundo Lopes (2006),

Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas. [...]. Porque o sentido de um evento é contingente a inclusão desse dado evento em um sistema de relações. [...] na medida em que o discurso não se reduz a linguagem, ele abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e lingüísticas. (p. 38)

Consideramos que esta questão merece ser investigada, porque a sociedade é heterogênea e as pessoas necessitam se educar em uma prática pedagógica que suscite o respeito às diferenças e a singularidade dos indivíduos. Infelizmente, parece que muitos dos envolvidos no processo educacional têm os conceitos sobre heterogeneidade claros teoricamente, mas na prática, ainda distantes de se concretizarem. O próprio Estado, através de suas políticas públicas e pela opção em cumprir as diretrizes do mercado, tem apresentado um modelo de escola com currículos petrificados, em que os alunos são homogeneizados e postos a reproduzir, sendo classificados por meio de suas notas e do bom comportamento. O professor, nesse contexto, é levado a desconsiderar as origens e as barreiras para o processo de aprendizagem, e a instituição a conviver com a “realidade de substituir o caos da desescolaridade pelo fracasso da escolarização” (SANTOS, 2008, p. 24).

A questão da inclusão é abordada numa perspectiva dialética, possibilitando a contextualização e o entendimento das relações de poder que a envolve, considerando a função social da escola e o papel do professor a partir de suas atitudes de acolhimento, tolerância, temores e rejeição às diferenças.

A natureza da investigação é própria do método qualitativo por enfatizar as “especificidades de um fenômeno em termos de sua origem e de sua razão de ser [...]”. Na busca de captar dados psicológicos que são reprimidos ou não facilmente articulados como atitudes, motivos, pressupostos, quadros de referência, etc” (HAGUETTE, 2007, p.63-64).

Utilizamos como técnica a entrevista⁹ semi-estruturada por ser um instrumento que possibilita uma conversa intencional com o objetivo de obter informações e materialidade discursiva, e, assim, viabilizar a análise do discurso dos

⁹ Ver entrevista: Apêndice A

entrevistados na busca por pistas que apontem o lugar do qual o sujeito faz a enunciação, qual a sua formação ideológica, qual o sentido do discurso da inclusão.

Para isso foi necessário buscarmos elementos históricos, políticos, culturais, econômicos de modo a realizar a composição do cenário em que é discutida a questão da inclusão. Desenvolvemos estes dados no primeiro capítulo, considerando as ações dos sujeitos e suas interferências no processo de inclusão.

No segundo capítulo, focamos nosso olhar para o desenvolvimento de uma práxis promotora de autonomia no sujeito, tratamos de um sujeito que se autoriza a interferir na realidade e constrói novas ações, através de uma prática docente crítica e não ingênua, consciente da relação de sua prática com o processo de inclusão escolar.

Tratamos, no capítulo três, dos fundamentos da Análise do Discurso por esta fazer parte do núcleo epistemológico que escolhemos para analisar as informações coletadas nas entrevistas constitutivas do *corpus* de pesquisa.

No quarto capítulo, descrevemos o encaminhamento metodológico de todo o processo investigatório. Compomos o cenário local em que ocorreu a pesquisa, caracterizamos os participantes e realizamos a análise do *corpus* de pesquisa, identificando a concepção do termo inclusão no discurso dos sujeitos, os sentidos que os discursos silenciam, ocultam e revelam sobre a inclusão, tomando como referência as condições de produção, as formações ideológicas e o reflexo disso tudo na prática docente.

1 INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: TECENDO A TRAMA SOB UM OLHAR PLURAL

A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações.

(Peter Mittler)

Abordar um tema como inclusão nos remete a outro tema, o da exclusão, por se tratarem de conceitos intimamente ligados e que nos conduz a refletir a partir de uma lógica dialética, pois não existe um estado permanente de inclusão.

Por isso, é um assunto de imensa complexidade e que dá margem para ser abordado por diversas tendências tais como: a sociológica, a filosófica, a psicológica, a pedagógica etc; bem como por várias dimensões da ordem das culturas, políticas e práticas.

É possível observar que a inclusão é um movimento em que o excluído em determinada situação pode ser o incluído em outra situação, o que caracteriza a inclusão como um processo.

Conforme Kátia Silva,

A inclusão varia conforme suas implicações e necessidades [...]. Toda inclusão é sempre temporária e precisa ser revista de maneira contínua para evitar que os processos e mecanismos de exclusão social retornem (SILVA, 2008, p. 71).

Com o modelo de sociedade que temos, é fato a existência de exclusões, da formação de grupos de excluídos. Porém, estes se modificam continuamente devido à busca incessante dos movimentos em favor dos direitos sociais e da participação de todos. O que nos remete a uma realidade em que incluídos e excluídos sempre existirão. Daí a importância desses movimentos, visando uma sociedade menos excludente em que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas.

Segundo Sawaia (2002, p. 9), “a dialética da inclusão/exclusão gera formas de agir, sentir e pensar que vão desde o estar incluído, fazer parte, ter acesso, até o ser rejeitado, sentir-se rechaçado, ter o acesso negado”.

Porque,

A exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais, subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema (ALVES, 2008, p.85).

Tendo em vista esta concepção dialética da inclusão/exclusão em nosso estudo, consideramos que a heterogeneidade nos serve como referência, porque somos diferentes uns dos outros, embora tenhamos a necessidade de sermos reconhecidos como iguais no que se refere à dignidade e ao direito.

Por isso, a importância de se conceber a inclusão sob um olhar democrático, distante do olhar separatista, na perspectiva em que todos sejam acolhidos, o deficiente físico, o sujeito com comprometimento mental, os superdotados, todas as minorias ou majorias discriminadas por qualquer motivo.

O termo inclusão, na literatura contemporânea, é tratado sob os mais diversos enfoques, também vinculado às mais variadas teorias, desde as que tratam das questões das classes sociais até as de concepções de etnias.

Tratamos o termo inclusão através de uma abordagem em que se possa contemplar o pluralismo cultural, a diversidade na educação, o preconceito racial, a discriminação de pessoas com deficiências, em que o outro seja reconhecido e que as diferenças sejam percebidas como um privilégio, como uma possibilidade de crescimento e enriquecimento de todos. Isso implica na garantia da presença e da participação plena de cada um conforme suas características, incluir é estar com, é interagir com o outro. Estar junto não é suficiente.

Esse pensamento nos remete as ideias multiculturalistas que consideram a heterogeneidade das relações humanas, o reconhecimento das diferenças, dos direitos iguais, da convivência numa sociedade democrática.

Na perspectiva do multiculturalismo crítico, diferentemente do multiculturalismo conservador¹⁰, o que se busca é ir de encontro a qualquer tipo de preconceito, respeitando os pontos de vista, as interpretações e atitudes dos outros, porque o respeito pelo outro, não admite força, violência ou dominação; admite sim o

¹⁰ Busca a conciliação das diferenças com base no mito da harmonia. Nega que as relações entre as comunidades pós-modernas são marcadas por antagonismos e conflitos, reitera estereótipos e estigmas que recaem sobre as chamadas “minorias”, que às vezes se tornam maioria (SIQUEIRA, 2003).

diálogo, a consideração pelas inúmeras formas de diferenciação existente entre indivíduos e grupos, o reconhecimento e a negociação das diferenças. Apenas ser tolerante¹¹, não é suficiente, porque tolerar não significa acolher, não significa envolvimento ativo com o Outro.

Seguimos buscando identificar qual a leitura que fazem alguns estudiosos e críticos da educação brasileira, acerca dos textos dos documentos legais sobre a inclusão de todas as pessoas.

Gadotti (1992, p. 66) comenta a respeito da promoção de uma equidade¹², termo utilizado no documento resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia em 1990:

Através da equidade, pretende-se promover a justiça perante o direito humano fundamental de acesso à educação, pelo menos em nível básico. Observe-se, contudo, que a equidade não deve ser entendida apenas no que se refere ao acesso à educação, mas também à permanência e possibilidade de usufruir os benefícios da educação como um todo. Em muitos países, hoje, o problema da equidade não está situado tanto no acesso à educação, mas na qualidade da educação: para uns poucos ela é de ótima qualidade e para a maioria é de péssima qualidade.

É importante termos clareza de que a equidade não significa condições de igualdade econômica, social e de educação de qualidade. Pelo contrário, é a busca de uma situação na qual é viabilizada a igualdade de oportunidades, remetendo ao indivíduo a responsabilidade sobre seus possíveis fracassos, porque seu sucesso vai depender do seu esforço pessoal, das suas preferências e da sua iniciativa desconsiderando sua história pessoal, suas origens familiares, etnia, gênero, etc.

Outro importante documento que trata também da inclusão e que se tornou o marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca, em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO¹³. E, ao contrário do que muitos pensam, a proposta de educação inclusiva não é específica para alunos e alunas com necessidades educacionais especiais. Parafraseando Carvalho (2005, p.22), há um erro de interpretação por parte de muitas pessoas

¹¹ Tolerância é o reconhecimento simplificado do outro, é reforço do sentimento de superioridade; significa suportar a existência do outro e de seu pensamento/ação diferentes (SIQUEIRA, 2003).

¹² O discurso sobre equidade e não de igualdade tratado pelo Banco Mundial, UNESCO, pela Conferência Mundial de Educação para Todos, entre outros documentos, tem resultado numa mudança do paradigma ético-político na educação. A equidade para o Banco Mundial, em todos os documentos estudados na área da educação, se traduz em focalização e discriminação positiva de grupos de segregados.

¹³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, fundada em 16 de novembro de 1945.

envolvidas no processo de inclusão e, por isso, esclarece que “a ideia-força que orientou o texto de Salamanca é a da Escola para todos e não apenas para as pessoas com deficiência, como muitos supõem ser o eixo norteador da Declaração”. Porque, “além das pessoas portadoras de deficiência, outras também enfrentavam situações de exclusão, como os negros, os pobres e as mulheres, por exemplo” (SILVA, 2008, p. 49).

Esse pensamento nos remete ao entendimento de um conceito de inclusão num contexto mais amplo, englobando todas as pessoas que experimentam barreiras à aprendizagem e a participação (SILVA, 2008). Porém, esse entendimento não deve se confundir com a massificação da educação, porque esta contribui com a desconstrução de uma identidade cultural e impõe um modelo homogeneizante, positivista, autoritário em detrimento de uma convivência rica com a diversidade.

Conforme Mônica Santos, o que se espera com a educação inclusiva é a

formação de indivíduos mais críticos para decidir, e não para servir. [...]. Assim, a igualdade deixa de ser sinônimo de homogeneização sendo ressignificada, indo além da garantia ao acesso e abrindo caminhos para que os indivíduos realmente possam fazer suas próprias escolhas, decidir seus próprios rumos (SANTOS, 2008, p. 14).

Nessa perspectiva, a inclusão

[...] deve ser entendida como princípio (um valor) e como um processo contínuo e permanente. Não deve ser vista como um preceito administrativo, dado a priori, que leva a estabelecer datas, a partir das quais as escolas passam a ter o estado de inclusivas, em obediência à hierarquia do poder ou a pressões ideológicas (CARVALHO 2005, p.20).

Em 1996, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, realizou-se na Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Decreto 3.956/2001). O Brasil é signatário dessa Convenção, que tem valor de norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana. Mantoan (2004, p.21) nos mostra que a relevância da Convenção no entendimento e na defesa da inclusão está no fato de deixar clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação como

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. I, 2º a).

Estes documentos elencados nos coloca diante de várias possibilidades de leituras a depender da perspectiva que se pretenda abordar sobre a inclusão. Assim, contribuem significativamente para balizar esta pesquisa, nos trazendo elementos da cultura, da política e da prática para a educação inclusiva, dimensões indispensáveis para reflexão das ações dos docentes, dos gestores e de toda a comunidade escolar que pretenda realizar um verdadeiro processo de inclusão, porque viabiliza fazer uma análise da própria prática.

Os debates sobre a Educação Inclusiva têm sido intensos há alguns anos em todo o mundo, e, apesar de terem ocorrido algumas modificações na legislação, muito ainda necessita ser feito para o desenvolvimento de práticas efetivamente inclusivas. Porque a instituição escolar precisa promover condições iguais para todos que, diferentemente da homogeneização, não massifique, viabilize não só o acesso, mas, também, a participação e permanência, com a garantia dos recursos necessários para tal. Precisa ultrapassar a ideia de demarcação de campos para os alunos “normais”, ou para os alunos “especiais” ou os “incluídos”, desburocratizando a instituição e os sujeitos que a compõem, fazendo fluir os processos que contemplem a todos, banindo qualquer tipo de preconceito, entre eles, o cultural, o social, o étnico, o religioso, o de gênero.

Uma escola inclusiva é radical¹⁴, exige modificações na perspectiva educacional, no paradigma até então estabelecido. As diferenças devem ser trabalhadas de modo que elas enriqueçam o aprendizado de todos, deficientes ou não, com problemas de aprendizagem ou não.

A instituição escolar precisa deixar de naturalizar a exclusão de alguns em detrimento da inclusão de outros, precisa deixar de classificar as pessoas que não atendem a um padrão estabelecido, precisa deixar de enquadrá-las em aparatos pedagógicos, assistenciais e terapêuticos que se enquadram em nossa razão, na nossa cultura, em nossa normalidade e passar a problematizar esta questão em busca de uma autoanálise na perspectiva de novas construções e ressignificações.

Para isso, é importante entender o que nos incomoda e por que nos incomoda, compreender o mundo que nos cerca, as questões sociais, econômicas, políticas, sua complexidade.

¹⁴ Radical no sentido de “criar em função da experiência adquirida e atual, algo distinto do que já estava lá preexistente, disponível ou ainda ignorado” (ARDOINO 2003, p. 41).

No que se refere aos direitos humanos, estes primam pela valorização e respeito à diversidade humana reconhecendo as diferenças e peculiaridades dos sujeitos. Visam à inclusão através da exigência de criação de políticas públicas voltadas para o atendimento as especificidades dos sujeitos.

No meio social, bem como no ambiente escolar, essa ideia precisa ser discutida, dialogada no sentido de que as ações inclusivas não dependem exclusivamente da criação de políticas públicas para que aconteçam, mas dependem também, da sensibilização dos diferentes agentes educativos para novos princípios, para o desenvolvimento de novos modos de estar e de se relacionar com as diferenças, o que implica na transformação da cultura da escola que constitui peça fundamental no processo inclusivo.

Conforme Serra (2008), quando se refere às pessoas com necessidades educativas especiais, a concepção de inclusão tomada da Declaração de Salamanca (1994, p. 61), considera que

inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com NEE¹⁵ é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (SERRA, 2008, p. 35).

Na escola, isso implica no respeito às diferenças e na responsabilidade em acolher a diversidade, contemplando no currículo escolar ações que superem paradigmas estabelecidos socialmente sobre a normalidade. É necessário também, que se ultrapasse a concepção de escola da homogeneidade para a escola da heterogeneidade, aberta a todos sem discriminação.

Para fins de nosso estudo, seguimos tratando de diversidade e diferença, conceitos fundamentais para o trabalho com a inclusão, que nos remetem a valores como respeito e reconhecimento.

Na seção que se segue, ao abordarmos sobre diversidade e práticas de inclusão, buscamos exemplificar com algumas situações comuns do dia-a-dia como se faz urgente à eliminação de barreiras funcionais, atitudinais e arquitetônicas no meio social e educacional de modo que possamos ter uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

¹⁵ Necessidades Educativas Especiais

1.1 DIVERSIDADE E PRÁTICAS DE INCLUSÃO

O reconhecimento à diversidade humana é uma das condições para a construção de ambientes escolares inclusivos. Quando, na escola, as diferenças são respeitadas, é possível a construção de um currículo escolar que contemple o modo de aprender dos alunos, que atenda às necessidades de todas as pessoas. Nessa perspectiva, os alunos são vistos como construtores do currículo e não apenas como objetos desse.

A escola inclusiva é aquela que está preparada para trabalhar com as necessidades individuais dos alunos, que são sujeitos do currículo.

A ideia de um currículo prático e funcional não se aplica a uma escola com propósitos inclusivos, pois esta necessita atender efetivamente aos anseios e às necessidades de cada aluno, possibilitando-lhes significar suas aprendizagens e ações. Uma escola que se utiliza de um currículo petrificado com o pretexto de que desenvolve práticas que ajudam os alunos a enfrentarem os problemas atuais, reduz o papel do professor ao de apenas ensinar matérias consideradas relevantes para um mundo globalizado, com foco exclusivamente no ensino, desconsiderando as especificidades dos alunos e tratando-os como objetos do currículo.

O respeito às diferenças deve ser fio condutor de qualquer projeto democrático. Por isso, as escolas devem prover e satisfazer as necessidades de todos os alunos e não apenas inseri-los fisicamente.

Há necessidade de se desenvolver uma ética da inclusão em que se questione o valor das ações humanas, que assista

tanto a construção dos indivíduos em sua subjetividade, como se volte para os valores de compromisso e responsabilidade partilhados pelos integrantes de uma sociedade para que todos os seus membros exerçam nela seu pleno direito de cidadania. (PIRES, 2010, p. 30)

Desse modo, percebemos que a inclusão é uma responsabilidade coletiva que desafia toda a comunidade escolar e necessita ser não só um direito garantido nos instrumentos legais, embora estes sejam de extrema relevância, mas ser uma prática efetiva nas escolas e também na sociedade.

Conforme Pires (ibid., p.32),

Uma prática social, de inclusão supõe o abandono definitivo de práticas e relações sociais discriminatórias, inscrito num profundo processo de mudanças atitudinais de uns em relação aos outros. E, dentro desse

processo, é preciso quebrar tabus [...]. Todos precisamos de todos, todos dependemos uns dos outros, pela simples razão de vivermos em sociedade. O reconhecimento desta interdependência nos levaria ao reconhecimento do valor do outro e, no enfrentamento dos problemas, a sabermos somar as forças para buscar as soluções.

É importante que a atenção à diversidade não se confunda com a mera adaptação a ela, porque corremos o risco de fazer uma adaptação acrítica sem envolvimento no processo. Podemos, assim, fazer exclusão na inclusão, em que as pessoas estão juntas, mas não pertencem ao grupo. Igualdade de oportunidades não é o mesmo que oportunidades iguais. Nessa perspectiva, precisamos avançar no sentido de ir além do reconhecimento à diversidade, relacionada à pluralidade, em direção ao respeito à diferença, relacionada à singularidade.

A inclusão parte do princípio de que a escola e a sociedade se transformam para atenderem às necessidades de todos, “de cada um, de qualquer um e de um qualquer” (CARVALHO, 2010)¹⁶.

Tomemos como exemplo um sujeito cadeirante. Este pode usar sua cadeira de rodas, mas, se a sociedade não tiver implicada com a ideia da inclusão, ele não poderá ter acesso a prédios públicos, não poderá entrar em um ônibus, não poderá entrar na escola, porque lhe faltará as condições de acessibilidade. Uma pessoa cega que não tenha tido os espaços que frequenta pensados para a coletividade, para atender as necessidades de todos, terá dificuldade ou, talvez, a impossibilidade de autorizar-se, mesmo que domine o braile, a bengala, o computador. Uma pessoa surda que sabe se comunicar por meio da LIBRAS¹⁷, mas que fica condicionada a se comunicar apenas com seus pares surdos ou com familiares e profissionais que conhecem a LIBRAS, fica limitado socialmente. Esses exemplos apontam para a necessidade de eliminação de barreiras caracterizadas como: funcionais, que envolvem questões culturais, políticas e de práticas pedagógicas; atitudinais, que estão atreladas às ações de cada sujeito frente à diversidade; e as arquitetônicas, estas bem mais perceptíveis.

Através desses exemplos, apresentamos situações comuns vivenciadas por pessoas com deficiências visual, motora e auditiva. Entretanto, não podemos esquecer as discriminações sofridas por pessoas com deficiência mental, com

¹⁶ (Informação verbal) Afirmação proferida em Palestra pela professora Rosita Edler de Carvalho, intitulada: A escola inclusiva e a reorganização do trabalho pedagógico no VIII Congresso de Tecnologia na Educação, Recife – PE, 2010.

¹⁷ Língua Brasileira de Sinais

paralisia cerebral, síndrome de Down, também pela cor da pele, pela condição social, de gênero e outras minorias.

Embora não tratemos especificamente neste trabalho sobre as pessoas com necessidades especiais, consideramos que estes exemplos representam a existência de grupos de segregados na sociedade e, diante dos fatos, fica difícil a negação da existência de exclusões. Poderíamos ter abordado outras situações, entretanto consideramos que estas representam de maneira significativa a realidade social.

Conforme Fédida (1984, p.144), “o deficiente representa um espelho perturbador, desorientador, um espelho que, certamente, engaja nossa experiência psíquica pessoal onde ela não se encontra reconhecida como tal”, o que provoca uma enorme dificuldade para lidarmos com o deficiente, remetendo-nos a extremos: rejeitando ou tratando com assistencialismos. No entanto, a deficiência precisa ser considerada, mas sem rótulos e classificações, não deve ser privilegiada nem desprezada, porque a rotulação é um dos fatores que geram uma grande confusão na implantação de políticas de inclusão, que, ao invés de incluir, acabam por produzirem práticas segregacionistas, resultando na criação de novas exclusões.

O modelo de sociedade que temos possivelmente é o fator que mais contribui para acentuar essa confusão, rotulando as pessoas de capazes e incapazes, produtivos e improdutivos, classificando conforme a lógica mercadológica, que visa apenas lucros. Esse modelo tem sido reproduzido no ambiente escolar dificultando o verdadeiro processo de inclusão.

Conforme Pires (2010, p. 38),

A educação escolar é toda ela sempre permeada pela imposição de valores dominantes, pelos quais se dá a normatização da moral e dos costumes – a *ética* – enraizando a cada vez que se encontra submetida ao processo escolar as condições ideológicas do funcionamento social dentro da ordem estabelecida, que, além de tudo, aparece legitimada até mesmo nas diferenças que abrigar.

Para que possamos promover mudanças, precisamos conhecer as circunstâncias históricas de produção da exclusão dentro e fora da escola para, assim, entendermos como princípios éticos e valores universais “como liberdade, dignidade, vida, direito político de participar da vida social do país, vem sendo anulado pelos direitos econômicos de consumo e de propriedade” (ibid., p. 31).

A cidadania plena tem a ver com a garantia dos direitos civis, políticos e sociais para todos. O cidadão pleno é o titular desses três direitos, pois, se lhe faltar algum deles, serão cidadãos incompletos.

A educação é fundamental nesse processo de cidadania, pois proporciona às pessoas o acesso ao conhecimento de seus direitos para que se organizem para lutar por eles. A falta de uma população educada é um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política, porque as pessoas agem socialmente, mas não são sujeitos de sua ação, são meros reprodutores de normas a contribuir com o fortalecimento de um sistema de dominação promotor de situações de exclusões.

A ação de sujeitos conscientes é ponto fundamental para a viabilização de mudanças no meio social e educacional, pela capacidade que desenvolvem de se autorizarem a assumir diferentes posições com a clareza de porque o fazem, enfrentando os desafios emergentes na práxis social e assumindo com liberdade as próprias opções. Sendo consciente, o sujeito é capaz de reconhecer situações de opressão comumente influenciadas por uma herança liberal em que as pessoas são privadas dos seus direitos, através de uma estrutura que institucionaliza injustiças e desigualdades.

Na sequência, abordamos de modo mais específico como se processam essas relações.

1.2 INCLUSÃO E SUJEITO

Em meio aos inúmeros debates e movimentos por uma escola inclusiva, o cotidiano de estudantes e professores tem sido marcado muito mais pela exclusão do que pela inclusão.

Apesar dos intensos discursos e da insistência na necessidade de se promover à inclusão, nos deparamos com a organização e o funcionamento do nosso sistema de ensino atrelado às perversidades de um ordenamento social, ligados à esfera econômica e ao mundo de produção, distribuição e consumo, que ameaçam a efetivação de um verdadeiro processo de inclusão. Isso se concretiza a partir de políticas que privilegiam o hábito muito mais do que a inovação, ditando o como fazer por meio dos programas elaborados pelas instâncias governamentais, que conduzem a práticas que legitimam essas culturas e políticas, gerando desânimo, conformismo e descrença no potencial humano, em detrimento da

construção de estratégias desenvolvidas na própria escola que possibilitem aos atores pensarem o que, e por que fazer.

Isso ocorre quando os sujeitos consideram a “política reduzida às ações do Estado e/ou à interlocução privilegiada com o Estado, como se este fosse uma instância definidora dos sentidos finais das práticas sociais” (LOPES, 2006, p. 36). Nessa perspectiva “o poder é visto como ‘em outro lugar’, para além de nosso alcance” (ibid., p. 36).

Nesse fazer institucionalizado as pessoas se perdem, deixam de perceber o real motivo de suas ações. Valorizam o ter em detrimento do ser, acreditando que o que está posto é o limite, que não se pode fazer diferente. Frustram sua capacidade criativa, de autonomia e são levadas a sucumbirem seu potencial instituinte, como também, buscam desenvolverem ações como alternativa ao oficial, menosprezando a interpenetração global-local (LOPES, 2006), o que provoca um entendimento fragmentado e sem articulação sobre o problema da inclusão na educação, questão que necessita também ser compreendida “tanto a partir da derivação dos processos econômicos e de classe, nos quais o Estado está inegavelmente engendrado, quanto [...] de dimensões importantes das lutas sociais para dar sentido a algumas dinâmicas da cultura e, particularmente, do conhecimento” (LOPES, 2006, p. 37).

Conforme já dito anteriormente, só o sujeito consciente é capaz de se engajar numa luta global para transformar relações de poder e privilégios existentes, objetivando maior justiça social e liberdade humana.

1.2.1 A dinâmica social instituída

O Estado moderno, organizado com base na lógica do capital, gerencia a educação. A corrente capitalista neoliberal dita as normas para o desenvolvimento social e econômico, e, assim, utiliza estratégias de ação no campo político e determina limitações do Estado na economia e na liberdade de comércio. Isso implica em uma educação vista como mercadoria em detrimento de um bem de cidadania que prime pela valorização do bem comum, originando práticas discriminatórias que desconsideram valores indissociáveis como igualdade¹⁸ e diferença¹⁹ e, conseqüentemente, a exclusão dentro e fora da escola.

¹⁸ Igualdade na perspectiva dos Direitos Humanos refuta qualquer ato discriminatório.

¹⁹ Diferença no sentido do respeito à individualidade e à subjetividade dos sujeitos.

As políticas econômicas e sociais mundiais orientadas por três²⁰ organismos internacionais possibilitaram à América Latina um ritmo e uma dimensão de industrialização no pós-guerra fortemente caracterizado pela presença das empresas transnacionais e multinacionais, que contribuíram para um maior endividamento dos países do terceiro mundo, ficando estes subordinados, atrelados aos ditames e recomendações daqueles organismos, que, estrategicamente, foram se modificando ao longo dos anos, se modernizando “alterando seus objetivos estratégicos e formas de ação, para continuar financiando a reprodução ampliada do capital e do trabalho” (MELO, 2004, p. 71), contribuindo para a criação de indivíduos serializados, distribuídos demograficamente, mas unidos por uma linha invisível da produtividade e da inteligibilidade do mercado gerido pelo capital.

Conforme Melo (2004, p. 78-79),

podemos afirmar que o neoliberalismo se tornou base ideológica do projeto social dos setores mais conservadores do capitalismo mundial e que, a partir dos anos 80, se concretizou em estratégias de implementação econômico-políticas mundiais, tornando o projeto hegemônico que consolidou o processo de mundialização do capital .

Nesse contexto, a exigência é de competir pela própria sobrevivência para tornar-se mais que o outro. Mais competente, mais apto, cada vez mais desigual, uma desigualdade “natural”²¹. Um individualismo exagerado que explica a revitalização de todas as dimensões da vida e apaga da nossa memória os aspectos sociais de nossa existência (MELO, 2004, p. 30). O indivíduo é tensionado, responsabilizado pela sua própria existência.

Como no Estado (macro espaço), a escola (micro espaço) é transformada num espaço de moldagem de um corpo disciplinado, hierarquizado, dócil e produtivo (JARDIM, 2000, p. 28). Afoga-se no programático e petrifica suas práticas por uma engenhosa segmentação organizacional, contribuindo para a produção de um igualitarismo em que, conforme Pires,

todos são submetidos, na escola, a um semelhante conjunto de regras para pensar. Os indivíduos vão crescendo e sendo educados dentro de normas, padrões, costumes, submetidos a um conjunto de *ethos* os mais diversificados. Na medida em que somos educados, os princípios educativos que alicerçam a nossa formação são pautados nos critérios e valores que a sociedade construiu: o bem e o mal, o feio e o belo, o falso e

²⁰Fundo Monetário Internacional - FMI; o Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento - BM e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio – GATT.

²¹ Desigualdade “natural”, não no sentido biológico, psicológico e fisiológico. A igualdade biológica não existe. Mas uma desigualdade no sentido de uns poderem e outros não, uns terem e outros não.

o verdadeiro, o justo e o injusto, e quem se desvia desses critérios sociais se torna excêntrico, rebelde, e, em casos extremos delinqüente, consequência desta influência dos usos e costumes, desta imposição de padrões pela sociedade aos indivíduos, e, se todos nascemos únicos e originais, a maioria, por efeito dessa mesma sociedade, acaba se transformando numa cópia (PIRES, 2010, p. 36).

Conforme Ardoino (2003, p. 17), em sua obra *Para uma Pedagogia Socialista*, “o mito do saber parcelado, taylorizado, ao mesmo tempo miúdo e limitado, nos invade”.

Nessa perspectiva, a escola tem função reprodutora, forma para suprir demandas do mercado de trabalho, atua na reprodução técnica da força de trabalho e, assim, cumpre com a parte que lhe cabe, que é a formação de quadros para ocupar lugares sociais estabelecidos pela sociedade (PIRES, 2010).

Nos anos 80, os países de terceiro mundo adotaram políticas de redirecionamento de gastos públicos de programas sociais, resultando no aumento da pobreza e da miséria intensificadas pela diminuição dos investimentos públicos, uma vez que estes deveriam ser dirigidos à própria manutenção dos empréstimos realizados.

A dialética do imaginário de uma “sociedade igualitária” reforça o conceito neoliberal hegemônico e o avanço de reformas estruturais que acentuam a marginalização e a exclusão, em nome da abertura dos mercados e do sonho de entrar no Primeiro Mundo. Podemos observar o crescente avanço das organizações não-governamentais – responsáveis pela educação – e a idealização de uma sociedade que vive para consumir produtos que favorecem a exclusão. O pensamento dialético entre medo, conformismo, aceitação, insegurança gera a separação de grupos totalmente excluídos (econômica, educacional, racial, física, entre outros) e mais: o conformismo está no sentido de que o Estado garanta mercados/produtos de consumo “específicos” para ambos e que se consumirmos o que estão nos oferecendo (alienações), estaremos garantindo nossa segurança e nossa paz (SANTOS, 2008, p. 19).

O meio educacional, assim, é palco de políticas públicas educacionais que contribuem para acentuar esta situação, porque estas não trazem propostas efetivas, que promovam a mudança das condições básicas de exclusão social e educacional.

Entretanto, ao disseminar essa ideia, o Brasil apenas

cumprir com seu compromisso internacional assumido como moeda de troca para o recebimento de financiamentos internacionais, como, por exemplo, o que foi realizado pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. (SILVA L., 2008, p. 228).

A hegemonia cultural e política do neoliberalismo, assim como a dimensão econômica de sua consolidação como projeto social, torna-se realidade.

Porém, toda hegemonia gera uma contra-hegemonia, gera uma confusão, que impulsiona para uma nova ação. Ardoino (2003, p. 27-28), quando trata da “grande miséria da educação”, nos diz que, “o pragmatismo, para uma pedagogia concebida como teórico-prática²², não está isento de um ‘reverso da medalha’. Se ela facilita as relações entre um certo tipo de reflexão e ação, produz em contrapartida, muito habitualmente a confusão”.

Na concepção dialética, sujeitos criam mecanismos que possibilitam burlar o instituído²³, pois compreendem que o Estado não pode ter unicamente o papel de garantir a possibilidade de crescimento e de funcionamento do sistema econômico organizado pelas elites dominantes do país.

Comungamos com as idéias de Jardim, quando explica que,

a partir do conceito de poder como relação de forças, como exercício ou como gerador de resistências, vislumbramos a condição de possibilidade da transgressão do instituído, recuperando as forças do desejo e as capacidades criativas do, homem, tornando-o, desta maneira, verdadeiro sujeito – aquele que, de uma forma ou de outra, confronta o desejo enquanto inconsciente maquínico, ou seja, de pura inspiração criativa, com a ordem vigente e seus dispositivos de dominação e sujeição (JARDIM, 2000, p. 28).

No meio educacional, a realidade educativa e pedagógica é “hipercomplexa, mas comumente administrada por pessoas que rejeitam obstinadamente essa complexidade” (ARDOINO, 2003, p. 24). Essa realidade resulta na geração de resistências, que proporciona, também na escola, a possibilidade da transgressão ao instituído, a criação de um espaço fértil para o exercício de

intenso combate e conflito, um local de resistências que se organizam, sejam elas de caráter individual e coletivo, sejam elas professor ou aluno, que tentam levar ao limite do possível as estratégias de transgressão do instituído. E a ação de transgredir é marcar numa determinada ordem social a figura-corpo de um novo instituinte²⁴, de uma nova subjetividade, fazendo do tecido social outro espaço de desejo, isto é, uma reterritorialização do saber, do poder, dos afetos, do lazer, do corpo, enfim, dos discursos que cristalizam uma verdade-aceitação, transformando-a numa verdade-problema (JARDIM, 2000, p. 28-29).

²² Pedagogia teórico-prática no sentido de reproduzir. Produz um “sujeito-objeto, sem perspectiva de autonomia” (Imbert, 2003). Diferente da práxis que é a subversão do conhecimento instituído.

²³ Instituído é o que está posto, é o poder na instituição.

²⁴ Instituinte é a transgressão do instituído. Refere-se à capacidade de autorizar-se a fazer escolhas com perspectivas de transformações lúcidas.

Esse campo conflitual, pleno de resistências inesperadas, abre permanentemente o campo da invenção, podendo criar mecanismos que se contraponham à hegemonia cultural e política do neoliberalismo. Esta, presente em nosso cotidiano escolar desde sua implantação, quando “governos autoritários contribuíram e contaram com a desavisada colaboração dos interessados, para a depreciação da imagem dos docentes, numa intenção de torná-los dóceis, em nome da austeridade” (IMBERT, 2003, p. 22).

Segundo Silva (2008, p. 53),

Não é difícil perceber que as mais altas instâncias do sistema educacional ainda estão buscando respostas unívocas a questões plurais, bem como não é muito difícil constatar que tais respostas não satisfazem as necessidades presentes na diversidade humana.

Esses conflitos estão bem presentes no orquestramento das políticas públicas brasileiras e nos mecanismos legais produzidos no país, que sempre têm a base de sua essência nas políticas públicas internacionais.

É preciso ter clareza de que o discurso da superação da pobreza e de ações que objetivam fortalecer as condições de acesso e permanência de todos na educação traz, embutido na realidade, ações que não visam à superação das condições de exclusão, mas acabam, sim, contribuindo para aprofundar ainda mais o fosso existente entre aqueles que apresentam condições mínimas para competir no mercado e aqueles que estão à margem do processo, (SILVA, L., 2008).

O pensamento expresso nos movimentos de elaboração e desenvolvimento de políticas públicas de cunho social e educacional resulta de conflitos de interesses de forças políticas, que tendem a se definir no embate econômico, social, cultural e político. Essas comunidades epistêmicas²⁵ buscam ocupar posição de destaque nas relações saber-poder na produção e condução dessas políticas.

Por isso, a necessidade de estarmos sempre vigilantes e atuantes como sujeitos envolvidos, implicados em busca de participar efetivamente desse processo a fim de compreender as relações materiais que constitui os discursos produtores de sentidos e significados.

²⁵ As comunidades epistêmicas são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber – poder (LOPES, 2006, p. 41).

1.2.2 Sujeito implicado

O educador, sujeito implicado²⁶ com a questão da inclusão, tem papel fundamental na viabilização de ações que conduzam a uma efetiva participação no desenvolvimento de políticas e práticas de inclusão no meio educacional, contribuindo de forma significativa com mudanças capazes de minimizar situações de exclusão junto aos seus alunos, possibilitando-lhes o entendimento e o desenvolvimento de um olhar plural sobre esta questão.

Segundo Silva (2008, p. 53), o educador atua em um espaço que lhes possibilita proporcionar

condições e oportunidades ao outro de construir seus próprios sentidos e criar suas próprias condições para viver em sociedade, refletir sobre esta e refletir-se, sem jamais retornar aquilo que era antes, num eterno devir. O professor é, pois, um agente de encantamento nestes tempos de desencanto. O professor é, pois, aquele que apresenta os limites e sobretudo, faz florescer as possibilidades criativas e inclusivas.

Para isso, é necessário nos autorizarmos, tomarmos decisões, sermos autores, sermos “o iniciador, o promotor, o inventor, o criador, o artesão” (BORBA, 2001, p, 78).

Entretanto, nos alerta Borba (2001, p. 77-78),

É nesse autorizar-se que podemos ser sujeitos ou objetos. Sujeitos quando compreendemos as implicações múltiplas dos nossos atos; objetos quando a compreensão dessas implicações nos escapa. [...] o autorizar-se de um indivíduo ou de um grupo, sobretudo intelectual, pressupõe uma formação em profundidade, isto é, interdisciplinar e multirreferencial [...]. Pressupõe uma atitude existencialista, dialética e paradoxal, a percepção de inacabamento enquanto saber, saber-fazer, saber-ser e saber-deixar-ser.

Ser sujeito não se dá num vazio a-histórico. Para isso, é preciso considerar o contexto e os outros sujeitos, conhecer o presente, ter consciência de suas insatisfações sobre este e apoiar-se na realidade para, assim, projetar um futuro diferente. Ser sujeito significa liberdade, ação e vontade.

O como agir, não está nas teorias, não está nos métodos. “O autorizar-se é um ato de reflexão que tem na sua base a temporalidade e a historicidade: um vivido

²⁶ Implicação, conforme BORBA (2001), é igual a envolvimento que significa introspecção, busca do *Outro* (o inconsciente), numa análise dos “nossos pertencimentos”, envolvimento emocional com o seu “vivido” cotidiano. Borba (2001, p.110), cita Barbier (1985) sobre os três níveis de implicação: o Psicoafetivo, estrutural-profissional, histórico-existencial.

refletido. Supõe um engajamento que é tanto individual quanto social” (BORBA, 2001, p. 79).

Conforme Castoriadis (1987, p. 41), “a teoria orienta, define classes infinitas de possíveis e impossíveis, mas não pode predizer nem produzir a solução”. A solução é construída pelo próprio sujeito a partir de sua capacidade criativa.

Como sujeitos em busca da concretização das políticas de inclusão, precisamos conhecer-nos e reconhecer-nos como sujeitos de relações. Sendo seres de relações somos capazes de aprender, mudar e de transformar a realidade numa constante reflexão sobre o nosso comportamento, em um interjogo entre mundo interno e mundo externo.

Por isso, a importância de proporcionarmos situações de aprendizagem nas quais entra em jogo o sujeito de processos psíquicos²⁷ e cognitivos²⁸.

As ações educativas necessitam ter um ponto de partida, um lugar de acolhimento em que as experiências, os conhecimentos dos envolvidos sejam considerados, levando-os a percorrer um caminho com foco para um ponto de chegada, oportunizando a livre participação de todos.

Desse modo, é possível projetar um futuro diferente, com a possibilidade de efetivação da autonomia, cujo princípio básico reside na propriedade de pensar e agir conforme si mesmo, mas sem negar o outro, pois a autonomia pressupõe e instaura as relações de alteridade, que implicam necessariamente em um movimento de reconhecimento dos sujeitos e de seus projetos.

Isso não se dá de forma simples, pois diante de uma realidade estruturada por um conjunto de violentas relações desiguais de gênero, de etnia, de classe, de orientação afetivo-sexual entre outras, a luta pela autonomia significa desafiar a dominação na esfera do político, que é potencialmente conservadora de uma estrutura de desigualdades sociais.

O meio educacional reflete esses tratamentos desiguais e entre os educandos este segregacionismo torna-se grande, quando o professor não o discute nem o desmistifica. “Incluir é aceitar o outro como ele é, respeitar sua singularidade, envolvê-lo num grupo com outros sujeitos a fim de que, juntos, possam chegar ao sujeito coletivo, tendo por objetivo o bem-estar de todos” (MACHADO, 2009, p. 34).

²⁷ Desencadeador de desejo, de vontades, pulsão. Relacionado aos afetos

²⁸ Relacionado as estruturas mentais, de desenvolvimento intelectual e da inteligência.

Se for diferente, acaba por ser uma inclusão precária. Por isso, as políticas que se ocupam das ações afirmativas, não devem ser permanentes. Mesmo que em alguns casos, contribuam para minimizar temporariamente uma situação extrema de exclusão, estas devem ser consideradas apenas como

um período de transição, quando o sujeito, desprovido de condição social adequada e digna, não tem outra opção a não ser sujeitar-se a condições sub-humanas ou imorais para sobreviver, sendo excluído de uma realidade digna, para ser incluído em outra, degradante (MACHADO, 2009, p. 34).

Isto, se este for considerado um momento possibilitador da emancipação do sujeito, estimulador para uma tomada de consciência do mundo e de aquisição de consciência de si mesmo porque, ainda concordando com Machado (2009, p. 34),

mesmo nos momentos mais críticos, mesmo não podendo escolher as situações em que vive, o educando pode escolher como enfrentá-las, para desenvolver sua liberdade e responsabilidade e crescer como sujeito e cidadão.

O ser humano é capaz de mudar, de se transformar. À medida que adquire novos conhecimentos, constrói, desconstrói e constrói novamente num processo contínuo, configurando um processo de aprendizagem que entendemos como sendo algo dinâmico, flexível, amplo, nada simples nem linear.

Ao considerarmos esse processo, admitimos que aceitar a complexidade é aceitar a contradição, é aceitar que há harmonia na desarmonia, e desarmonia na harmonia. Não somos seres passivos, estamos em constante processo de transformação. E, como sujeitos autônomos e ao mesmo tempo dependentes, somos provisórios, vacilantes, incertos, pois a autonomia alimenta a dependência social, cultural, educacional, etc., ou seja, a autonomia humana é complexa. Por isso, a necessidade de observar e de se auto-observar, em um processo permanente de autoformação profundamente reflexivo.

Somos seres humanos implicados, envolvidos, mergulhados, queiramos ou não, conscientes ou não. Somos ao mesmo tempo sujeito da ação e objeto.

Conforme Macedo (2010, p. 72),

[...] somos movidos por intenções, interesses, dos mais diversos. Em sendo assim, nossas implicações estão sempre aí, sejam elas profissionais, culturais, políticas, étnicas, estéticas, eróticas. [...] Não podemos pensar que a realidade seja uma interpretação que sai apenas do(s) nosso(s) umbigo(s), hermafrodita, portanto. As verdades e proposições devem aparecer a partir de uma composição implicacional.

Está aí a importância das mediações entre sujeito e objeto, que se “não for trabalhada, refletida, pensada, resulta numa relação de aderência, de colagem, de reflexo, de fascínio, alienação, alucinação” (BORBA, 2001, p. 69), em que o autorizar-se muitas vezes “não é um ato libertador, criador, no qual o sujeito é sujeito; às vezes, o sujeito, o suposto sujeito, é objeto de um imaginário enganador, sedutor, de um imaginário elogioso de si” (BORBA, 2001, p. 81).

Desse modo, pensar, na relação inclusão/exclusão, requer um distanciamento necessário, um estranhamento, um desnaturalizar, para, assim, podermos problematizar. Requer romper com um único nível de compreensão, com uma única referência e ponto de vista. Requer descolar, tensionar, desconstruir, transformar para melhor analisar.

Isso nos leva a refletir sobre a relação inclusão/exclusão a partir da estrutura dinâmica que compõe nossa sociedade e a comungar com a percepção de Gouveia (2006, p. 207), quando nos diz que “não há verdadeiramente uma exclusão, estamos todos/as inseridos/as, ainda que em lugares e posições profundamente desiguais num mesmo sistema de dominação”. Seguindo o mesmo raciocínio, Martins (2003, p.18 apud MACHADO, 2009, p. 34) nos coloca que “a exclusão é apenas um momento da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação [...]”. Essa maneira de interpretar a realidade a partir de um olhar complexo nos permite maior compreensão sobre os fenômenos observados e, no lugar de buscar um sistema explicativo unitário, nos possibilita perspectivas plurais que nos ajuda a dar conta um pouco melhor da complexidade dos objetos.

O pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutilantes, reducionistas, unidimensionalizantes e, finalmente, ocultadoras de uma simplificação.

Ao tratarmos o fenômeno da inclusão nesta seção, buscamos identificar como ele se processa no meio social e político. Apresentamos um sujeito capaz de fazer a diferença, de modificar ações pré-estabelecidas pelas forças econômicas, através da sua capacidade de burlar o instituído a partir de suas escolhas.

A seguir, fazemos um apanhado histórico em busca de elucidar como ocorreu o desenvolvimento do processo educacional brasileiro desde o seu início, de modo a desvelar seu entrelaçamento com as ações promotoras de exclusão.

Consideramos importante também, clarificar em que bases se fundamenta o pensamento que legitima o discurso da democratização e da universalização do

ensino, constituintes das representações que habitam o imaginário educacional brasileiro, bem como das políticas de inclusão.

1.3 INCLUSÃO E UNIVERSALIZAÇÃO

Com o objetivo de situar de que forma ocorre a relação entre inclusão escolar e universalização do ensino, iniciamos definindo a partir de que perspectiva tratamos o termo Educação porque, educação existe em qualquer sociedade, até mesmo onde não existe escola. Para os povos primitivos, por exemplo, o objetivo da educação era promover o ajustamento da criança ao seu ambiente físico e social por meio da aquisição da experiência de gerações passadas. Os primeiros professores eram consultores espirituais, chefes de grupos familiares e, posteriormente, os sacerdotes.

Brandão (1985, p. 7) afirma:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação [...].

Porém, para este estudo tratamos especificamente da formação escolar, a que se dá nas instituições de ensino e que surgiram com a estratificação da sociedade, com a divisão de classes. Não havia necessidade de escolas nas sociedades pré-classistas, pois seus valores eram mantidos pela tradição, de maneira informal, de forma a atender aos interesses de todo o grupo.

No Brasil, a questão da inclusão/exclusão educacional tem suas raízes no período colonial: “é com a chegada dos jesuítas que tem início à educação formal, em 1549” (SAVIANI, 2007, p. 15). Com eles vieram não somente a moral, os costumes e a religiosidade européia trouxeram também os métodos pedagógicos interrompendo a educação indígena. Desde então, já era imposto a quem caberia o acesso à escolarização e quais seriam os moldes adotados para o tratamento dos ensinamentos.

Com as reformas pombalinas²⁹, eles foram expulsos. Naquele momento, as ideias Iluministas estavam em voga em todo o mundo, e, por isso, tiveram seus bens confiscados e suas escolas fechadas, ou seja, a escola que servia aos interesses da fé foi substituída pela escola útil aos fins do Estado (Educação pública estatal).

O controle da escola, transferido para o Estado, fez surgir a organização dos sistemas do Estado e o desenvolvimento da ideia de educação universal, como resultado da Reforma e Contra-Reforma dos países protestantes, visando a necessidade de leitura das Escrituras, catecismos e outros textos religiosos. O efeito educativo da Contra-Reforma foi a organização, o conteúdo e o método que objetivavam, sobretudo, a formação da juventude.

O Estado não estando instrumentalizado para dar conta em desenvolver um sistema educacional eficiente, ao assumir o poder sobre a educação brasileira, acabou por contribuir com o desmantelamento do processo, período em que ficamos sem escolas e sem a atuação dos padres.

Com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, a escola e o sistema educacional foram reestruturados. Foram fundadas as escolas técnicas superiores, e criada a primeira escola vocacional, a primeira imprensa e a primeira biblioteca. O objetivo era ensino academizado para atender às necessidades dos nobres (“aulas régias”, 1772, “subsídio literário”), um ensino destinado às elites, pondo abaixo todo o empenho anterior para a construção de uma escola gratuita e universal (GOMES, 2006).

Assim, “a função da escola não era mais engrossar as fileiras de fiéis que seguiam os ensinamentos do ‘padre’, mas, sim, atender aos interesses de uma elite que ficava cada vez mais poderosa” (ibid., 2006, p. 43).

Em 1824, é outorgada a Constituição do Império e declarada livre a instrução popular, abrindo caminho à iniciativa privada, situação que segundo Barbosa, (2010), veio se configurando desde a proclamação da “Independência” quando o Império descentralizou o comando e a organização das escolas por não ter

²⁹ Realizadas pelo Marquês de Pombal, referem-se às primeiras contestações ao sistema colonial. Pombal diminuiu a influência da nobreza e, sobretudo dos jesuítas, expulsando-os de Portugal e de todos os seus domínios em 1759. Quanto à autonomia econômica, o seu objetivo era o de tirar o país da órbita inglesa, na qual ingressara a partir de meados do século XVII.

condições de edificar uma estrutura independente, resultando em várias aberturas e inúmeros fechamentos de escolas.

O Estado não deu conta da Educação. O ensino acadêmico, elitizado e abstrato voltou a reinar como instrumento de doutrinação. Foram criadas, pelas várias ordens religiosas, muitas escolas secundárias para rapazes, e pelos protestantes, as escolas mistas, ou seja, mesmo dividindo as responsabilidades entre a federação e as províncias, o Estado não conseguiu se justapor à Igreja (BARBOSA, 2010).

Em decorrência da Primeira República, a educação elitista adotada anteriormente, entrou em crise, juntamente com os ideais republicanos. A frustração repercutiu no campo educacional e contribuiu para a Revolução de 1930, responsável por várias transformações na educação: gratuidade e obrigatoriedade do ensino de 1º grau (atual Ensino Fundamental), direito de todos à educação, liberdade de ensino, obrigação do Estado e da Família. Ocorreu a separação entre igreja e estado e a abolição do ensino religioso nas escolas, prevalecendo uma vitória das ideias laicas, pelo menos no plano institucional (SAVIANI, 1997).

Foi introduzido o estudo das ciências na escola primária e secundária para contrapor-se ao ensino escolástico das escolas religiosas com referência nos ideais positivistas da época.

Com a promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4.024/61, mais uma vez, novas ideias passaram a nortear o trabalho da educação. O equilíbrio, a democratização do ensino e o sentido da realidade e brasilidade caracterizaram esta lei, que, embora incompleta, resultou de um movimento que possibilitou a participação do povo manifestando sua posição, porque a preocupação da lei era política, e não científica. Desse modo, a Educação passou a fazer parte dos discursos políticos, dando-se importância e incentivo à pesquisa, embora, ainda bem distante da realidade.

Com o golpe militar de 1964, os estudantes e artistas que estavam mobilizados na luta pela democratização, são calados, silenciados. O militarismo passou a reinar e mudou novamente o rumo da Educação Brasileira. Assim é interrompido o processo social que vinha se desenvolvendo, e, por vinte anos, o povo brasileiro permaneceu em silêncio (BARBOSA, 2010).

Foram criados os Ginásios Polivalentes, visando modificações no ensino médio e primário³⁰, adotando metodologias e tecnologias tecnicistas, tudo conforme os ditames da lei 5.692/71³¹, que moldou todo o ensino brasileiro através de uma pedagogia tecnicista bastante resistente aos embates das tendências críticas em todo o decorrer da década de 1980, e, da lei 5540/ 68³², que tem manifestos em seus textos, os princípios de racionalidade e produtividade, em que o importante é, a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio, seguindo a estrutura universitária americana.

Conforme Barbosa (2010), o povo aprendeu a ser robô, plastificando tudo que encontrava; aprendeu a promover um ensino em série, a fazer um controle de qualidade de alunos, a excluir aqueles que não se transformavam segundo o esperado pelo modelo.

Esse processo histórico compõe o imaginário social impresso nos discursos promotores de sentidos e significados que atuam como instrumentos de homogeneização por estarem atrelados às instituições, aos processos econômicos e culturais que constituem as relações sociais, gerando dificuldade nos indivíduos de livrarem-se do academicismo, do idealizado, do abstrato e descontextualizado, dos métodos de ensino que têm como base a exposição verbal, de programas que seguem uma progressão lógica, da aprendizagem por meio da recepção mecânica, da relação hierárquica professor-aluno, da avaliação feita por verificações de curto e longo prazo. A Educação brasileira carrega, em toda a sua história, esta marca.

Após esse período de engessamento, retomam-se os estudos progressistas. Com a promulgação da Constituição de 1988, as leis da educação foram consideradas obsoletas, o que possibilitou a criação de um momento significativo para retomada da luta por uma escola brasileira para toda a população, uma escola, mais justa e gratuita. Autorizamo-nos a sonhar, idealizando uma escola cujo objetivo principal fosse ensinar o conteúdo historicamente construído, de modo a contrapor os currículos impostos pela Ditadura militar (1964-1985) e, também, pelas escolas religiosas. Uma escola que acreditasse na construção do conhecimento a partir da coletividade, que investisse na pesquisa, com o entendimento de que o

³⁰ Atualmente compõe a educação básica.

³¹ Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que converteu a Educação Profissional em regra geral.

³² Reformulou a estrutura do ensino superior sendo, por isso, chamada a lei da reforma universitária.

conhecimento é dinâmico, que se atualiza e se transforma o tempo todo; e, sobretudo, uma escola que formasse seres críticos e não alienados.

A ideia de uma escola pública, única, de qualidade, com gestão democrática e laica tornou-se a bandeira dos movimentos sociais organizados, principalmente de estudantes e docentes. Uma educação cidadã, que concebesse uma nova maneira de ação que não fosse só acadêmica, mas também vivencial, através de um processo educacional que exigisse um olhar para as ações humanas.

Visando transformações, professores e estudantes engajaram-se e promoveram discussões apontando para a necessidade de uma nova lei para a educação que contemplasse esse ideário, instalando-se, assim, um amplo debate nacional nas décadas de 80 e 90, que resultou no primeiro anteprojeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, o projeto inicial sofreu inúmeras alterações que o distanciaram das ideias propostas inicialmente, e, após quase dez anos de iniciadas as discussões, a referida lei (9.393/96) foi promulgada, silenciando todo um processo de construção coletiva com a publicação de uma lei que já não atendia aos interesses dos educadores e do povo, mas sim, as recomendações do Banco Mundial.

A lei traz como base o “princípio universal da educação para todos”, extraído da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e do Marco de Ação de Dacar (2000).

O objetivo do Fórum Mundial de Educação denominado Marco da Ação de Dacar: Educação para Todos, em Senegal (Dacar), foi o de reafirmar os compromissos estabelecidos em Jomtien e prorrogar o prazo para o cumprimento das metas estabelecidas para o ano de 2000 até 2015 com a participação de governos de 180 países e 150 organizações não-governamentais (UNESCO, 2000).

Entre os anos de 1990 e 2000, a UNESCO³³ sendo uma secretaria do Banco Mundial e não mais sendo financiada pelos Estados Unidos, abandonou a ideologia do desenvolvimento passando a priorizar o paradigma da globalização. Assim, atuou fazendo avaliações em todo o mundo em busca dos “progressos observáveis” no que se refere ao alcance da universalização da educação básica, como: aumento nas matrículas nas escolas, diminuição das taxas de repetência e evasão, crescimento gradual na educação não-formal e da capacitação profissional, através

³³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

das novas parcerias entre governo e sociedade civil e com o apoio de órgãos financiadores, Banco Mundial, seria possível consolidar um progresso significativo (LEHER, 1998).

Entretanto, ao mesmo tempo em que estes pontos são relacionados a aspectos positivos, também são assinalados como temas pendentes, o que indica que os avanços foram tão inexpressivos que os mesmos problemas apontados em Jomtien ainda se constituíam em um desafio para as nações periféricas, necessitando de mais 15 anos para solucionar estes problemas.

A atual LDB contempla em seu bojo as diretrizes político-administrativas e pedagógicas propostas pelos organismos internacionais, institucionaliza o funcionamento para o cumprimento de metas como: incrementar a assistência e a educação na primeira infância, garantir acesso ao ensino fundamental, especialmente para crianças pertencentes a minorias étnicas, vulneráveis e desfavorecidas, assegurar que todos os jovens e adultos tenham suas necessidades de aprendizagem satisfeitas, melhorar os níveis de alfabetização de adultos e igualdade de gêneros em educação, melhorar a qualidade da educação, fazendo com que resultados de aprendizagem mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida.

Para assegurar a implantação da lei, foi elaborado pelos técnicos do MEC, com a contribuição de especialistas de outros países, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “flexíveis e não-obrigatórios”. E, para o controle do funcionamento dessa política, foi implantado o sistema nacional de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis (CAVALCANTE, 2007). Isso implicou numa estrutura curricular nacional e na imposição de uma diretriz de ação pedagógica que se alinhasse a um modelo nacional, resultando na uniformização e burocratização dos sistemas de ensino em atendimento às prerrogativas definidas pelo Banco Mundial para uma sociedade globalizada.

No que se refere à educação profissional e ao ensino superior, constatamos que a política proposta é semelhante, tem a mesma origem. O argumento utilizado é o mesmo que tem servido para a organização dos diversos níveis e modalidades de educação nos últimos anos.

Verifica-se também a valorização do valor de troca do conhecimento em detrimento do seu valor de uso, no qual os desempenhos devem ser visíveis para serem trocados por benefícios sociais (LOPES, 2006).

Segundo Lopes (2006, p. 46),

Tal lógica tende a minimizar a dimensão cultural do currículo em nome de sua atuação como formador das identidades performáticas. Melhores currículos são entendidos como os que garantem melhores desempenhos, nas avaliações e no mercado, cabendo às propostas curriculares prescrever as orientações capazes de projetar as identidades dos docentes para a inserção na cultura da performatividade³⁴.

Nos debruçaremos de modo mais específico, sobre a educação profissional e o ensino superior, no capítulo em que, fazemos a composição do cenário da pesquisa.

1.3.1 “Educação para Todos” na perspectiva globalizada

O Brasil fez opção em investir na indústria para modernizar-se e, assim, chegar ao desenvolvimento. Este caminho resultou em um sistema educacional voltado para o atendimento ao mercado, descaracterizando a função social da escola, colocando-a no mesmo patamar que qualquer empresa que produz mercadorias.

Com a globalização, há o enfraquecimento do Estado-nação e o fortalecimento das instituições supranacionais, o FMI e o Banco Mundial, que reforçam a política de privatização do ensino e o processo e massificação da cultura escolar (MARRACH, 2009, p. 232-233).

Em nome das grandes ofertas, de “novas possibilidades”, é oportunizado aos indivíduos, praticar o direito de livre escolha em relação ao tipo de educação desejada para os seus filhos, “minando o monopólio estatal existente na área, diminuindo o corpo burocrático, a máquina administrativa e, conseqüentemente, os gastos públicos” (AZEVEDO, 2001, p. 15).

Nessa perspectiva, em que a escola é vista como empresa, o estudante é compreendido como cliente e os professores equiparados a quaisquer outros trabalhadores da iniciativa privada, altera-se o foco da educação, que deixa de ser um bem de cidadania.

³⁴ Cultura da Performatividade, está relacionada a associação do currículo com alcance em metas de desempenho – as performances – é parte significativa do pensamento curricular tradicional, [...] A organização curricular com base nos objetivos comportamentais, a estruturação curricular com base nas competências e o planejamento do currículo com base na divisão de tarefas fazem parte da mesma lógica que engendra mecanismos de controle do trabalho docente e discente, de forma a garantir a eficiência e eficácia do sistema de ensino (LOPES, 2006, p. 46-47).

Geram-se mecanismos de exclusão pelas “relações construídas no capitalismo entre o indivíduo e o mercado, entre o indivíduo e outros indivíduos”, bem como, pelo “papel do Estado e da democracia nestas relações” (MELO, 2004, p. 42), que atuam dando um forte alicerce ao neoliberalismo como projeto de sociedade e de educação.

Conforme Azevedo (op. cit., p. 15),

A abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino. [...]. Os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades com o setor privado, como meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços.

Isso contribui para a formação de sistemas de ensino diferenciados: um destinado às massas populares, a fim de promover as condições mínimas de aquisição de conhecimentos para atender ao mercado de trabalho; e outro destinado ao grupo mais privilegiado, que ocupará os melhores espaços no campo social e profissional.

Esse tipo de educação implica numa formação, para a maioria dos educandos, tecnicamente competente, mas incompetente para se compreenderem e viverem como autores³⁵ de suas próprias vidas, continuando como alienados de suas possibilidades, porque a retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina-lhe objetivos tais como, segundo Marrach (2009):

Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho, e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre-iniciativa; Fazer da escola um meio de transmissão de seus princípios doutrinários; Adequação da escola à ideologia dominante. [...] que passa pela construção da realidade simbólica; E fazer da escola um mercado para os produtos da Indústria Cultural e da informática (p. 234-235).

Ainda, com referência ao pensamento de Marrach, verifica-se um individualismo exacerbado em que as relações pedagógicas primam apenas pelo técnico e científico, sem “intencionalidade formativa”³⁶. Desconsidera a unidade professor e aluno, suas histórias, suas culturas, seus valores, suas linguagens. Com um currículo que traz um fazer fragmentado, repleto de fronteiras, desabitado de pessoas e de “vida”, desenvolve no educador e no educando “um processo de

³⁵ Autor no sentido de quem exerce a cidadania.

³⁶ Intencionalidade formativa, relação construída entre dois sujeitos, promotora de “autorização e cidadania”. Quando possibilita ao sujeito ser “autor-cidadão” (BARBOSA, 1998, p. 12).

anulação de sua pessoa”, impossibilita uma relação educativa em que educador e educando se fazem sujeitos a partir de suas construções.

Conforme Paris (2000, p. 69), parafraseando Barbosa (1998),

O currículo da escola básica no Brasil continua estruturado numa concepção conteudista e pouco formativa, embora nossos alunos aprendam conteúdos, está ausente a relação formativa que lhes possibilitem virem a ser “autores-cidadãos”³⁷.

O aluno, nesse processo, se torna reprodutor de um modelo fechado e inflexível para adaptações e mudanças. O trabalho do professor é desqualificado e desvalorizado, pois lhes são impostas condições de trabalho deficientes e salários irrisórios, conduzindo-os a uma atuação sem significado, pela qual acaba sempre sendo considerado responsável (MOREIRA, 1999).

As estratégias retóricas de que se valem o discurso neoliberal para a consolidação de uma hegemonia política visa promover a culpabilização das vítimas, o apagamento da memória e da história, a recontextualização, o deslocamento de causas, a despolitização e naturalização do social, entre outras.

Esses discursos estão referendados nos documentos norteadores das políticas educacionais, especificamente aquelas que apresentam propósito inclusivo.

A seguir elencamos alguns dos documentos e leis que trazem os ideários dessas políticas.

1.3.2 Políticas de Inclusão

As políticas públicas para a educação, especificamente as que se referem à inclusão das pessoas, trazem em seu bojo os ideais neoliberais e suas determinações para a configuração do Estado moderno.

É nesse cenário que organismos internacionais apresentam, para o Brasil, os compromissos de criar os ideários da educação inclusiva, ao defenderem uma escola ressignificada em suas funções sociais e políticas com práticas pedagógicas que busquem garantir a aprendizagem e a participação de qualquer aprendente (SILVA, 2008).

³⁷ Autor cidadão é uma construção histórica, geográfica, social, psicanalítica, exige “politização” não só de uma dimensão do sujeito, tal como a econômica e política partidária, mas da vida em suas várias perspectivas, englobando seu modo de ser e de se expressar (BARBOSA, 2000, p. 90).

O Documento Internacional de Salamanca, de 1994, é uma referência para definição dos princípios da educação inclusiva e, a partir dele, começam a ocorrer de forma mais significativa, modificações na legislação. Empreendendo-se esforços, visando uma escola para todos.

Nesse panorama, foram criados instrumentos de reforma a fim de viabilizar a efetivação dessas políticas públicas, de modo a fazer valer o que está posto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, no que se refere aos direitos educacionais e à organização dos sistemas de ensino. É criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei 9.424 de dezembro de 1996, que, em 2006, foi substituído pelo FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, diferenciando-se do anterior por abarcar toda a educação básica, incluindo Educação Infantil e o Ensino Médio.

Assim, é criada toda a legislação brasileira destinada à implantação do ideário inclusivo, a partir do parecer nº 17/2001, que propõe as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, até a Resolução do CNE nº 02/2001, que institui essas Diretrizes.

Com base na LDB, em seus Títulos II, artº 3º, que trata dos Princípios e fins da Educação Nacional, e III, artº 4º, do Direito à educação e ao Dever de se Educar, são definidos princípios para a organização escolar pública e, mais recentemente, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva³⁸, que propõe a superação da educação especial, como tradicionalmente foi organizada, ofertando atendimento educacional especializado em substituição ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades, que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais³⁹ e classes especiais⁴⁰.

Os documentos mais recentes que tratam da inclusão escolar propõem uma abordagem ampla, não se restringindo apenas às pessoas com deficiência. Estas estão como foco central, mas a idéia proposta na atualidade é a de transcender a educação especial.

³⁸ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

³⁹ Estruturadas para o atendimento exclusivo a pessoas com deficiência.

⁴⁰ Situada em escolas comuns, mas com salas de aula compostas especificamente por pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência.

Segundo Omote (2003)

a inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas, etnoculturais e da afiliação grupal. Trata-se de um imperativo inalienável nas sociedades atuais (apud SILVA, 2008, p. 231)

Mas, apesar da retórica de uma escola inclusiva ocupar espaço nas propostas educacionais e da ideia da inclusão como parte argumentativa do discurso contemporâneo, existe um enorme vácuo entre o campo do discurso e a sua concretização. Como já mencionado anteriormente, as políticas públicas para a educação, bem como, as da inclusão, têm suas bases na perspectiva neoliberal, e a “ideologia neoliberal não requer espírito crítico, nem direitos de cidadania, mas capacidade de adaptação, docilidade e esforço para a realização do trabalho, além do consumismo” (MARRACH, 2009, p. 232).

Concordando ainda com Marrach (2009, p. 232),

estamos diante de um mito que usa a retórica vazia: o mito da educação para a cidadania, tomada do Iluminismo [...]. Porém, com a transformação do Iluminismo em educação de massas, o direito de “cidadania” é estendido a todos, como se todos pudessem ser “esclarecidos” por meio da escola de massas, que dá uma razão chamada semiformação, pública, gratuita e igual para todos, usando o jargão crítico como a última fórmula petrificada da vanguarda institucionalizada .

No que se refere ao campo político, pode-se constatar que um dos principais efeitos da exclusão está na qualidade da cidadania e da participação dos excluídos na vida política do país. Dessa maneira, a cidadania deixa de ser um bem de direito e assume um papel de mercadoria, que pode ser adquirida de acordo com as condições econômicas das pessoas.

Assim,

a própria conjuntura política leva esses grupos a uma condição de subalternidade, tornando-os massa de manobra, sujeitos agenciáveis do clientelismo, distantes da emancipação. As relações de classes sociais deixam de existir, dando espaço para o surgimento do sentimento de massa (SILVA, 2008, p. 227).

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, ao analisar a questão da exclusão a partir da ótica cultural, percebemos que,

a mão avassaladora do neoliberalismo também torna esse grupo de excluídos “vítima” da cultura dominante, veiculada pelos meios de

comunicação de massa, que cotidianamente impregnam os valores e ideologias de uma classe dominante que os torna alienígenas na própria pátria, provocando a sua falta de identificação como povo com valores próprios (ibid., p. 227).

A exclusão econômica, também promove outras formas de exclusão. Os que compõem o grupo dos excluídos economicamente, numa sociedade capitalista, “difícilmente saem da condição de dependência e pobreza, pois estão impossibilitados de ter acesso a bens políticos, culturais e materiais produzidos socialmente” (ibid., p. 227).

Diante dessa realidade, ao analisar as políticas públicas de inclusão, nos deparamos com o chamamento de todos a participarem da promoção do acesso ao sistema escolar a partir da igualdade de condições para aprender, pelo simples fato de estarem todos juntos. Essas estratégias de chamamentos constituem sentidos para os sistemas de ensino, interpelando-os na medida em que a Escola para Todos se torna uma metanarrativa inquestionável bem como a ênfase na assimilação dos excluídos pela escola que “deve ser” e “tem que ser inclusiva”. Isso acaba por negar as diferenças silenciando-as, pois, como diz Lopes (2007, p. 24), a negação da diferença faz a “[...] inclusão chegar como uma metanarrativa revolucionária, pretensiosa, que exige conhecimento daqueles que trabalham com processos de ensino e de aprendizagem [...]”.

Dessa forma, os envolvidos no processo educacional são atravessados por discursos que se constituirão em práticas promotoras de exclusão em nome da inclusão, porque as palavras são fundantes dos sujeitos e dos objetos de que falam.

Na seção que se segue buscamos identificar mudanças na sociedade e no meio escolar, que sinalizem para a efetivação de práticas inclusivas.

1.4 INCLUSÃO E MUDANÇAS NA SOCIEDADE

Diante das abordagens feitas nas seções anteriores, fica evidente que para a efetivação de um processo de inclusão, não basta que estejam garantidos direitos iguais para todos na legislação. São necessárias transformações profundas na sociedade, que englobem também dimensões como política, cultura e práticas.

Se, por um lado, é essencial desenvolver um contexto legislativo favorável à mudança e à implementação de novos princípios, é, igualmente, primordial, mudar a sociedade, procurando torná-la mais inclusiva.

A inclusão se assenta em valores como respeito, celebração da diferença e na colaboração entre indivíduos, grupos sociais e instituições. Isso vai de encontro aos valores vigentes na sociedade atual, na qual prevalece o modelo individual de sucesso, assentando-se em princípios de competição e de independência, que tornam difícil a concretização dos ideais inclusivos.

Conforme Pires (2010, p. 80),

Os princípios da “mundialização” que demagogicamente invocam a educação para todos e a inserção de todos na sociedade, impõem como motor desta inserção uma racionalidade econômica que, ao invés de priorizar o social e as posturas éticas, como defende Derouet (1992), se condensa na valorização das pessoas e das coisas, na medida em que elas são plausíveis de produzir benefícios econômicos. A educação é estruturada em função desse objetivo, e todos os que não querem ou não conseguem alcançá-lo são candidatos, mais cedo ou mais tarde, à exclusão.

A escola, por ser um sistema permeável não só às orientações legislativas, como também aos valores sociais e culturais dominantes na sociedade, acaba por absorver e desenvolver modelos vigentes na sociedade.

Porém, a inclusão constitui um direito fundamental e, enquanto direito fundamental, não pode ser negado a nenhum grupo social. Temos aí um grande desafio: fazer inclusão numa sociedade estratificada e assimétrica com objetivos voltados, apenas, para as necessidades do mercado.

Incluir requer um novo modo de encarar a diferença, de se assentar numa nova visão da diferença.

Uma sociedade é inclusiva quando reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Com base nesse princípio e com referência na ética dos Direitos Humanos, é possível garantir o acesso e a participação de todos a todas as oportunidades, contemplando as peculiaridades de cada indivíduo.

Para isso, os sujeitos que pensam o sistema de ensino precisam organizar um bom planejamento que contemple as mudanças necessárias para garantir educação de boa qualidade a todos.

A inclusão depende de mudança de valores da sociedade e a vivência de um novo paradigma, que não se faz com simples recomendações técnicas. Na escola, essas mudanças se fazem com reflexões dos professores, diretores, pais, alunos e comunidade.

O ideário de uma escola inclusiva busca romper com a ideia de que as pessoas devem se tornar normais para contribuir para o mundo. Busca identificar barreiras no nível das políticas, das práticas pedagógicas e do processo de avaliação, a fim de compreendê-las e, assim, encontrar mecanismos para ultrapassá-las, transformando a escola num espaço de mudanças.

Faz-se imprescindível para isso,

transformá-la numa comunidade educativa de partilhas de trabalho e de cultura, com o envolvimento efetivo de todos, no processo educativo comum a inclusão. Nunca será demais estimular, de todas as formas, a participação de todos os que fazem a escola, incluindo, aí, a família e a comunidade, como recurso de incentivo e apoio ao processo de inclusão (ibid., p. 84-85).

Cabe a todos os envolvidos com essas mudanças, na escola, o conhecimento de como ocorre o desenvolvimento humano, como se dão às relações de ensino-aprendizagem, como se dá o processo de aprendizagem para cada aluno, pois cada um tem seu modo de aprender. Incluir significa garantir a todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, o acesso a uma educação de qualidade e a vivência de experiências significativas.

A perspectiva Vygotskyana (1987) de aprendizagem reconhece que existem peculiaridades na forma de cada um aprender e se desenvolver, e, estas necessitam ser previstas e trabalhadas com a utilização de recursos necessários a cada peculiaridade.

No que se refere especificamente aos alunos com deficiência, segundo Stainback (1999, p. 22), “embora o indivíduo com deficiência possa não ser capaz de absorver todo o currículo da educação regular, ele pode beneficiar-se das experiências não acadêmicas no ambiente educacional regular”.

Assim, para que uma escola seja inclusiva é imprescindível que as pessoas que a fazem estejam atentas para perceberem quais conhecimentos são mais importantes e necessários à formação de cada indivíduo e, dessa forma, exerçam uma prática diferenciada que garanta aos sujeitos a apropriação de tais informações.

Com base na teoria do desenvolvimento de Vygotsky (1987), é possível compreender que a aprendizagem se dá num processo mediado pelas interações sociais, nas quais o indivíduo participa, troca experiências, expõe-se a situações que lhe permite estabelecer uma postura crítica diante do conhecimento, possibilitando-lhe situar-se historicamente dentro e fora da escola.

E, isso não ocorre de forma linear, pois o sujeito vive em vários meios⁴¹, muitas vezes conflitantes entre si, mas que contribuem para a construção de relações novas que possibilitam ao sujeito articular-se diferentemente em vários contextos nos quais se insere.

Segundo Oliveira (2004, p. 34), para Vygotsky, a aprendizagem é que promove o desenvolvimento, ou seja, o sujeito se desenvolve porque aprende. É porque o sujeito aprende, porque ele faz coisas no mundo que fazem com que ele aprenda, que se desenvolve. O fato de aprender é que vai definir como o desenvolvimento vai se dar.

Quando se trata de desenvolvimento humano, é comum nos ocuparmos daquilo que já está consolidado, que já terminou, que já está pronto no indivíduo. Mas é naquilo que está em processo, que está por se realizar, que deve acontecer a intervenção pedagógica, a ação educacional de qualquer tipo e, também, é ali que o conhecimento está efervescente.

Somente em um processo de escolarização com interações sociais voltadas a promover o desenvolvimento do sujeito é que existirá, de fato, a inclusão.

A escola tem esse potencial: possibilitar aos sujeitos um outro contexto e, nesse outro contexto, possibilitar que o sujeito se ocupe de lugares diferentes.

Aceitar a diferença implica, segundo a perspectiva inclusiva, reconhecer em cada indivíduo estilos e ritmos de aprendizagem distintos, interesses, motivações e projetos de vida diversos, e isso implica na utilização de estratégias e recursos educativos que viabilizem o desenvolvimento global.

O educador Paulo Freire (2006), quando trata do processo de aprendizagem, nos coloca que só aprendemos mesmo quando aquilo que estamos aprendendo é significativo. Não aprendemos nada que não seja importante para nós. Podemos até aprender por imposição, mas esquecemos.

Um dos papéis fundamentais da educação é fazer com que o aluno tenha autonomia intelectual e consiga “andar com as próprias pernas”, contribuindo para a formação de um cidadão que diga sua palavra, que participe profundamente da construção de uma nova sociedade, um cidadão pleno, não um cidadão consumidor.

Mas estamos diante de um sistema que não facilita nem um pouco essa ideia. As escolas são estruturadas em um sistema antigo, que não excita as pessoas ao

⁴¹ Meio familiar, meio escolar, meios não tão concretos como o meio de valores que podem ser diversos como: valores de família, de outra comunidade, etc.

aprendizado. Burocrático e hierarquizado, dificulta a construção da liberdade. Em “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire (2006) nos coloca que a essência do neoliberalismo faz com que deixemos de sonhar, quando os neoliberais nos impõem um único mundo possível, negando a existência de outras possibilidades, quando nos dizem que os que sonham um mundo de igualdade, de solidariedade, são só sonhadores. Para se contrapor a isso, nos apresenta sua pedagogia anti-neoliberal, afirmando a capacidade de mudar do ser humano, inclusive pela educação. A educação não pode fazer tudo, dizia, mas pode ajudar a melhorar este mundo que está aí.

O homem muda porque, conforme Freire (2008, p. 49), “existe – existere – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele, banha-se nele. Temporaliza-se”.

Nesse ato de discernir, descobre a raiz de sua existência, sua temporalidade, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã, a sua historicidade. Assim, não mais se permite ser um mero espectador, atua sobre a realidade para modificá-la.

Porém, isso não ocorre de maneira simples e tranquila, pois, muitas vezes, no processo de descoberta, ao invés de alterar a realidade, o homem, altera-se a si para adaptar-se. Isso acontece quando este é cooptado pelo poder dos mitos, que forças sociais poderosas criam para ele e que acabam por se voltarem contra ele, o destruindo e o aniquilando, se torna um homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. Dominado por uma opressão tão forte, que faz do homem simples, um ser esmagado, diminuído e acomodado, convertido em mero espectador.

Por isso, a grande luta do homem

vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o que é mais doloroso – em nome de sua própria libertação (ibid., p. 51).

Caso o homem não se dê conta desta tragédia, de modo a conhecer para interferir, será levado e manipulado pelo jogo das próprias mudanças, percebendo que os tempos mudaram, mas não percebendo a significação dramática da

passagem. E isso, pode levar-nos a uma sociedade de massas, em que o homem, descriticizado, assume características de acomodação e domesticação.

Numa sociedade em mudança, a educação tem um papel bastante importante. Por isso, para que a escola viabilize o desenvolvimento de cidadãos capazes de atuar significativamente na sociedade, ela não pode permanecer inalterada.

Caso permaneça com o seu cerne inalterado, irá favorecer a segregação e tornar as experiências acadêmicas e sociais mais empobrecidas, dificultando o desenvolvimento potencial de cada um, reforçando uma situação de cidadania de segunda e mesmo de exclusão educacional e social, originando um homem acomodado a ajustamentos que lhe são impostos, sem direito de discuti-los, sacrificando sua capacidade criadora (FREIRE, 2008).

Para uma educação realmente inclusiva, nos obrigamos a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo como: mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, mudanças na gestão da sala de aula e no currículo e mudanças no próprio processo de ensino-aprendizagem.

Reafirmamos que só as mudanças na legislação não são suficientes. Se essas não forem acompanhadas por mudanças nas crenças e valores, podem promover, como se tem verificado, uma situação de mudança aparente: desenvolvem-se práticas e dispositivos, aparentemente, inclusivos, mas que têm como resultado a exclusão de diversos alunos do sistema educativo.

Faz-se necessário à atuação de sujeitos que não sejam meros espectadores, e sim, sujeitos críticos capazes de entenderem as contradições da sociedade e junto com outros sujeitos atuarem nas transformações, conhecedores da realidade para poder nela interferir.

1.4.1 Integração e inclusão

Mudanças na sociedade são perceptíveis, porém, mudanças nem sempre são para melhor atender as necessidades da maioria, pois, estas podem ocorrer com o objetivo de dar sustentação ao processo de globalização, servindo apenas, para atualizar um processo perverso de base neoliberal, contribuindo com a construção de um imaginário social promotor de práticas alienantes.

Nossa sociedade, apesar de proclamar-se democrática,

ainda não se organizou para a inclusão e, infelizmente, ainda não se concretizaram, em nosso panorama político e social, as políticas de valorização da diversidade e das diferenças; além do mais, as instituições escolares, em suas práticas de educação das elites, não tinham entre seus objetivos atender às necessidades de todos os coletivos sociais, a que agora têm obrigação de responder (PIRES, 2010, p. 81-82).

O mais comum é encontrarmos ambientes escolares que atuam com base no modelo de integração que se diferencia, significativamente, da proposta da inclusão.

Na inclusão, as mudanças nas práticas, concepções e valores são fundamentais, mas para o modelo integrativo ocorre o condicionamento do aluno que não aprende ou que apresenta dificuldades em se adaptar às exigências da escola. Para esse modelo, o problema reside no aluno, na sua família, ou no grupo social em que está inserido, sendo estes que têm que ser mudados.

Mesmo utilizando-se de novas técnicas e estratégias que permitam responder de forma mais eficaz aos alunos que apresentam dificuldades a escola em si, permanece inalterada, pois não considera que é nela que reside o problema. Na integração, tudo depende do aluno e ele é que tem que se adaptar buscando alternativas para se integrar.

Com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo como funciona. Na inclusão, o social deverá modificar-se para atender as peculiaridades de todos.

A integração refere-se especificamente às pessoas com deficiência enquanto a inclusão se refere a todas as minorias segregadas e discriminadas.

Segundo Rodrigues (2000, p. 10),

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades da evolução de todos os alunos. Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.

Nesse sentido é de grande importância à ação do sujeito educador que conforme Alves (2008, p. 85-86),

O educador que se posiciona no lugar proposto por Foucault, da procura inquieta pelo saber, está imprimindo uma relação de poder, de poder de mudança. Mudança não só para perceber a desigualdade fundada pela exclusão, mas para nomear essa exclusão como algo inaceitável, rejeitando toda e qualquer forma de exploração ou de injustiça que aniquile o sujeito, imprimindo, assim, a transformação da diferença do ser e do estar no mundo em algo passível de convivência.

Esse processo exige do educador uma base de formação que lhe permita ter consciência e clareza das problemáticas com que se defronta na escola. Para isso, é imprescindível vivenciar e compartilhar valores éticos, caso contrário os alunos serão apenas clientes de teorias e consumidores de receitas.

Infelizmente, apesar de todo o movimento por uma sociedade e uma escola inclusiva, o que percebemos é a falta de condições estruturais da sociedade e das escolas que em nada favorecem a inclusão, além da falta de um trabalho cooperativo e solidário e da dificuldade em lidar com as diferenças, bem como o medo do enfrentamento do novo e desconhecido.

As escolas não estão organizadas para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva. Por meio de decretos, leis e políticas afirmativas, as instituições de ensino foram convidadas a abrir as portas a todos os alunos com deficiências, com necessidades educativas especiais. Porém a equipe docente escolar não foi preparada para lidar com as diferenças, o que lhes provoca angústias e medos por não terem ainda a clareza da riqueza intrínseca à heterogeneidade do grupo, que possibilita uma grandeza de relações interpessoais.

O máximo que se tem feito é a integração desses sujeitos de modo a conformá-los, ajustá-los, fazendo com que estejam juntos, o que não é suficiente para estarem incluídos. A presença física como justaposição, não é garantia de que os aprendizes estejam participando de todas as atividades escolares e muito menos aprendendo.

Algumas ações afirmativas têm sido efetivadas e no meio acadêmico tem dividido opiniões. Alguns consideram o sistema de cotas uma medida polêmica e discutível, alegam que mesmo que seja uma medida temporária para a diminuição das desigualdades, acaba por produzir também discriminações. Tomando como exemplo as cotas de cunho racial, justificam que mesmo que seja para correção de injustiças, de segregações e desigualdades históricas, segundo alguns críticos, a distinção de etnias por lei acabaria por agravar o racismo já existente.

Um outro exemplo é o das cotas sociais, criadas para contemplar os alunos carentes, vindos das escolas públicas, e que, dependendo da universidade, agregam uma pontuação extra ao vestibular, isso estaria sendo um ponto gerador de ausência de isonomia no processo, o que produziria também discriminações, porque cada instituição se organiza e decide qual o melhor critério para contemplar esses alunos.

Por isso, se faz essencial que paralelamente as ações afirmativas, se estabeleçam ações conjuntas que ataquem o problema desde a sua raiz, repensando a educação, a distribuição de renda, a viabilização de oportunidades entre outros, porque nenhum problema social foge da deficiência das estruturas de base e não tendo esse cuidado, na tentativa de diminuir ou erradicar um problema, se cria outro.

Como já afirmamos algumas vezes no decorrer do nosso trabalho, para termos uma sociedade verdadeiramente inclusiva faz-se necessário nos distanciarmos de qualquer forma preconceito, respeitar as diferenças, valorizar a diversidade e reconhecer o outro como fonte suprema de valor, assumir uma postura ética, aberta ao diálogo com compromisso e cumplicidade e reconhecer o outro como alguém importante, indispensável, especial. Essa transformação, é viabilizada a partir de uma práxis que exponha conflitos e contradições inerentes aos processos de desenvolvimento humano, promotora de análise crítica da realidade, de sujeitos livres e capazes de realizar as modificações necessárias a transformação da sociedade.

Consideramos que a educação escolar, apesar de todas as adversidades tratadas, até então, ainda seja um caminho para a efetivação da verdadeira inclusão, capaz de promover a construção da autonomia, através de uma práxis pedagógica mobilizadora das diferentes dimensões humanas, em que o sujeito se habilita a realizar transformações internas provenientes do seu processo de conscientização.

No capítulo que se segue, tratamos a práxis como elemento essencial ao desenvolvimento da política, da cultura, da pedagogia pela perspectiva de criação, de autorização que impulsionam o sujeito a romper com o poder do instituído nas instituições.

2 PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA MULTIRREFERENCIAL: AÇÕES, INTERAÇÕES E ALTERAÇÕES

A práxis [...] se apóia sobre um saber, mas este é sempre fragmentário e provisório. Ele é fragmentário porque não pode haver teoria exaustiva do homem e da história. Ele é provisório porque a práxis, enquanto tal, faz surgir constantemente um novo saber.
(Cornelius Castoriadis)

Várias mudanças têm ocorrido no campo sócio-econômico e político, bem como no campo da cultura, da ciência e da tecnologia. Com as transformações tecnológicas surgiu a era da informação.

Conforme Noronha (2002, p. 68)

A partir da reestruturação produtiva e da globalização da economia, uma nova categoria é incorporada ao debate pedagógico, tendo como fundamentos as relações educação-trabalho: a tecnologia. A incorporação da ciência e da tecnologia de modo acelerado e intenso, favorecendo a acumulação capitalista em sua forma globalizada, acaba por colocar uma aparente contradição: Simplificação de tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador, ampliação de sua escolaridade, processo permanente de educação continuada, etc .

Isso tem provocado, na sociedade e, também, no ambiente escolar, um imediatismo promotor de formações aligeiradas, que não dão conta de uma formação que possibilite um pensar crítico. Como tudo necessita ser muito rápido para atender as exigências do mercado, o sujeito não tem tempo para pensar, para refletir sobre sua ação.

Há uma busca desmedida pelo ter em detrimento do ser,

O indivíduo precisa permanentemente estar se qualificando e adquirindo competências cognitivas e habilidades flexíveis para responder adequadamente às demandas aceleradas postas pela atual forma de acumulação do capital. Os conceitos de educação continuada e de empregabilidade atestam essa dimensão pós-moderna de educação (ibid., p. 70).

A escola, lugar em que os indivíduos deveriam aprender a exercitar sua cidadania de maneira democrática e autônoma, está impregnada de práticas pedagógicas e dispositivos controladores, guiadas por currículos petrificados, que

impedem os indivíduos de pensarem diferentemente dos gestores do mercado mundial.

Conforme Jardim (2000, p. 28), assim como o Estado, a escola transforma-se num “microespaço de moldagem de um corpo disciplinado, hierarquizado, dócil e produtivo”.

Nesse processo, o educador tem um papel fundamental e precisa ter o entendimento sobre os caminhos que escolhe para o desenvolvimento de sua ação pedagógica, pois, tendo clareza sobre as suas ações e sobre suas possibilidades, enquanto agente produtor de sentidos será capaz de buscar a efetiva função política da Educação.

O educador tem esse papel de romper com a ignorância instituída a que estamos submetidos pelo sistema oficial e pelas elites, que se sentem incomodadas com uma práxis de libertação de consciências e de sentimentos, que formam homens e mulheres livres para reinventar a democracia.

Precisamos “romper com a impostura de nossa cotidianidade para, desse modo, tornar totalmente impossível a continuação pura e simples de nossas rotinas habituais” (ARDOINO, 2003, p.21). Para isso, “é necessário reconhecer o sentido dessa ignorância instituída” (ibid., p. 21).

A partir da sua práxis, o educador possibilita a compreensão e a avaliação de estratégias de dominação e de libertação, contribui com a atuação dos movimentos sociais em prol de uma ação transformadora promotora de uma sociedade mais justa e democrática.

Os educadores precisam afastar a névoa que encobre o processo educativo e caminhar para a efetivação de uma práxis⁴².

Segundo Francis Imbert,

a práxis está sempre aberta ao inesperado, ao acaso, acontece num campo conflitual, pleno de resistências inesperadas. A práxis nos abre permanente o campo da invenção e é tremenda ilusão acreditar, por um instante, que esquecendo ou ocultando conflitos e contradições, os problemas serão resolvidos. O mundo da práxis é o mundo do enfrentamento, nunca o mundo da ilusão (IMBERT, 2003, p. 9).

⁴² Marx define práxis como a “atividade material” dos homens e as “relações materiais” que eles estabelecem uns com os outros no interior de um grupo social. A essência da práxis se esclarece pelo conceito de produção. Produção que não é uma criação *ex-nihilo*, porque se apóia sobre um conjunto de determinações já presentes, mas antes criação “num sentido relativo, mas essencial, porquanto suscita possibilidades radicalmente novas” (GRANIER, 1982, p. 116 *apud* IMBERT, 2003, p. 13).

A práxis é atividade humana, real, efetiva e transformadora. É o trabalho humano, a produção material. O trabalho humano é a objetivação da subjetividade, fonte subjetiva de todo valor e de toda riqueza. Quando o indivíduo não reconhece em cada objeto a subjetividade humana, está alienado.

O conceito de práxis pedagógica se distingue de prática, por incluir, segundo Ardoino (2003, p. 34), a articulação complexa do psicológico com o político, por admitir mobilizar o conjunto das dimensões conscientes e inconscientes do sujeito.

Conforme Reich⁴³, a teoria psicanalítica e o materialismo dialético articulam-se quando a psicanálise fornece ao marxismo elementos materiais reais. Essa materialidade ocorre ao considerarmos que a alienação psíquica causada pelo mecanismo de repressão sexual produz estruturas infantis⁴⁴ que funcionam de forma alienada⁴⁵. Com a tomada de consciência dessa repressão (social/sexual), seria possível o entrelaçamento da psicanálise e do marxismo.

Sob essa perspectiva Aleixo afirma que,

O processo de alienação só se torna possível mediante estruturas psíquicas alienadas pela repressão sexual, de modo que o funcionamento desses indivíduos na sociedade seria permeado por necessidades e características da infância: necessidade de dominação ou dependência de um outro que domine e regule sua existência (dominação); explicação fantasiosa da realidade (religião); incapacidade de organização independente das necessidades básicas; incapacidade de análise crítica da realidade; dependência de um poder autoritário que controle seus atos (ALEIXO, 2010, p. 3).

Na perspectiva exclusivamente marxista, o determinismo econômico, é conduzido a primeiro plano, isto é, a base material produzindo o imaginário.

Ponto criticado por Castoriadis quando aponta que as ideias são também desencadeadoras de atos sociais, ou seja, o sujeito é capaz de interferir na realidade.

⁴³ O pensamento freudo-marxista encontra seu principal representante em Wilhelm Reich, médico, psicanalista, discípulo direto de Freud, com quem trabalhou praticamente toda a década de 1920. Paralelo a sua atuação clínica, Reich viajou diversas vezes à União Soviética e, posteriormente, em 1930, filiou-se ao partido comunista alemão. Em Berlim, fundou a Associação Alemã de Política Sexual Proletária - Sexpol, que rapidamente se expandiu por toda a Alemanha. Reich trabalhou intensamente junto com a juventude comunista, visando conciliar as descobertas do jovem Freud com a práxis revolucionária, para torná-las úteis ao proletariado, ou seja, para que permitissem a emancipação econômica, política e sexual do proletariado (ALEIXO, 2010, p. 1).

⁴⁴ Não genitalizadas

⁴⁵ Regredida

Conforme Castoriadis (1991), a história é tão produtora das relações sociais quanto o sujeito é capaz de construir rupturas no *socius*. “Enquanto Marx buscava um fim previamente determinado (comunismo), Castoriadis e Reich inventam o *socius* a cada dia” (CÂMARA, 2011, p. 3).

Fizemos essas conjecturas a respeito das teorias freudiana e marxiana com relação à alienação para melhor compreender os conceitos de práxis e de prática propostos por Castoriadis e referendados por Imbert,

Denominamos práxis esse fazer no qual o outro (ou os outros) é visado como agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia⁴⁶. A verdadeira política, a verdadeira pedagogia, a verdadeira medicina, se alguma vez tenham existido, pertencem à práxis. (IMBERT, 2003, p.14)

Enquanto que a prática,

A simples prática corresponde a um fazer que ocupa tempo e espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagens, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de uma perspectiva de autonomia (IMBERT, 2003, p. 15).

No campo pedagógico, no desenvolvimento das ações em sala de aula, na relação educador e educando, viver a práxis estimula o autoconhecimento num movimento de construção, desconstrução e construção de novos sujeitos, capazes de se conhecerem, de autorizarem-se e agirem de forma consciente na realidade que os cerca.

A práxis, segundo Castoriadis,

tem início na busca do levar em conta a essência indeterminada, indeterminável das capacidades autônomas. Não se trata de levar o discente a “força” [...]. A práxis o “reconhece no ato que ele existe efetivamente para si mesmo” (IMBERT, 2003, p.18).

A práxis conduz o indivíduo para autonomia, para autorização, capacidade que os seres humanos podem desenvolver por intermédio da educação para tornarem-se autores de si mesmo, capazes de assumirem a construção de seu destino, de seu futuro, de forma emancipada, numa “criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica-psíquica) de figuras/formas/imagens” (ARDOINO, 2003, p. 47).

⁴⁶ A autonomia, cujo projeto a práxis abre, não pode ser pensada como um fim definido, pré-inscrito num plano, num programa, mas deve ser vista como começo, entrada num processo indeterminado. (IMBERT, 2003, p.17)

A práxis encontra sua fonte, seu impulso,

num imaginário trazido por um projeto de criação (p.44), [...] a partir da imaginação radical e de um imaginário social que não é a imagem de algo (p.46). [...] é a capacidade imaginadora, inata, de representar alguma coisa que não é, que não é ainda. [...] Rompe com o estabelecido, são as forças instituintes antagônicas ao poder do instituído na instituição. (IMBERT, 2003, p. 47)

É o despertar da curiosidade sobre o fazer e o fazer-se humano, a alma humana; é a superação do “imaginário especular em que o sujeito é objeto, é alienado, é intolerante: não aceita, não respeita, não suporta, não admite a diferença” (BORBA, 2001, p. 92), para a incorporação do imaginário histórico-social-radical castoradiano, em que saímos da caverna platônica, saímos do especular e do homem objeto para um homem que constrói-se, toma para si o seu destino.

Essa “ruptura, que podemos e operamos em nós, do imaginário especular para o imaginário social, não se dá sem quebra de hábitos, da estrutura mental, sem esforço e sem angústia” (ibid., 2001, p.101), passa obrigatoriamente pela modernização dos espíritos, dos costumes, por um rejuvenescimento ou por uma transformação das instituições extremamente difíceis de elaborar.

Essa capacidade de análise, em que o sujeito está implicado, passa pela capacidade de tomada de distância com relação à sua prática de ator social. O sujeito se observa a partir do centro de sua pessoa num exercício libertador e conscientizador, gerador de uma libertação interna, íntima, dos seus desastres educativos passados, que, na maioria das vezes, nos cega, nos angustia, nos estressa e nos aliena.

Porém, essa transformação só é possível quando existe a disponibilidade do próprio indivíduo em exercer sua capacidade criadora, quando este toma consciência do inacabamento do seu potencial inovador.

2.1 PRÁXIS PEDAGÓGICA E A CULTURA ALIENANTE

Consideramos fundamentais as elaborações feitas anteriormente sobre as concepções de prática e práxis, de modo a clarificar sobre que perspectiva tratamos alienação, autonomia, acabamento, inacabamento, entre outros conceitos relacionados à subjetividade humana influenciadores das ações pedagógicas.

Nas escolas brasileiras, ainda hoje, se identifica uma multiplicidade de posturas pedagógicas, que tiveram seu apogeu em momentos diversos da história da educação, mas que continuam arraigados às práticas da atualidade, relacionados às pedagogias críticas e não-críticas da educação que atuam de maneira marcante na formação ideológica dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

É possível constatar o desenvolvimento de práticas pedagógicas em que seus atores não sabem sua real fundamentação, não sabem quais as perspectivas teóricas que fundamentam o seu fazer pedagógico, resultando em incongruências entre o que se pensa e o que se pratica.

Segundo Freire (2006, p.39), um “momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática”. Porque através desse movimento é possível compreender mais a prática em análise e superar a ingenuidade pela rigorosidade.

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2006, p.39).

Sobre a necessidade de exercício da crítica sobre a teoria e a prática, Marx (1943) nos coloca que: “Assim, como a filosofia encontra no proletariado suas armas materiais, o proletariado encontra na filosofia suas armas espirituais” (apud VÁZQUEZ, 1967, p.108). Desse modo, para transformar a sociedade, há necessidade da crítica teórica e da prática.

Conforme Gramsci (1981, p.37), a partir da prática pedagógica desenvolvida nas escolas, é possível conservar ou minar as estruturas capitalistas.

Numa sociedade contraditória, a educação é influenciada pelas condições internas dessa sociedade, porém, essa determinação não se dá de forma unilateral e sim, de forma “relativa e de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante” (SAVIANI, 1985, p. 95).

Ao considerar o sujeito como construtor e autor de suas ações, um criador de realidades e de sentidos novos, será possível a realização de uma práxis pedagógica que vise à autonomia e ao distanciamento de uma pedagogia que não sabe lidar com o vir-a-ser, a-histórica e não-dialética, em que, “o objeto não existe se ele não for acabado, e ela mesma não existe se não conseguir acabar seu objeto” (CASTORIADIS, 1975, p. 17).

Para isso, precisamos desenvolver uma prática docente crítica, não ingênua, que é “implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2006, p. 38).

Reafirmando o que já dissemos, na atualidade, principalmente nas últimas décadas, as demandas sociais têm acarretado mudanças no sistema de ensino. Com o avanço tecnológico e científico, o impacto da informatização, a mundialização da cultura, a globalização da economia, essas reflexões têm sido dificultadas. Pois, há uma exigência por novos modelos de organização social e conseqüentemente da organização social do trabalho, que toma como modelo a ideologia neoliberal do capitalismo, extremamente sedutora, colada à organização de toda a sociedade.

Não externo a esse contexto, a própria organização do trabalho pedagógico espelha-se na organização social mais ampla, e as instituições de ensino buscam adequar e adaptar o que se ensina às necessidades e às condições de modernização e desenvolvimento da educação e da sociedade.

Tudo tem que ocorrer de forma muito rápida, não se tem tempo para refletir, não se pode perder tempo, isso pode ser constatado através das rápidas formações acadêmicas, pela exigência de obtenção de títulos para atender as demandas do mercado, o que fortalece os mecanismos promotores de alienações.

Os interesses do capital e do trabalho não são coincidentes. Seus objetivos e princípios são antagônicos. Enquanto na perspectiva do capital, a busca é por uma educação que forme para atender a necessidade de mão de obra mais flexível no comportamento produtivo, na perspectiva do trabalho, defende-se uma educação de qualidade como garantia para a emancipação do homem e a transformação social, de modo a romper com o modo de produção capitalista.

Permeando esse movimento, está a especificidade humana e a sua capacidade de autonomia, de negatividade⁴⁷ do sujeito.

Castoriadis usa o termo autonomia,

para designar, no domínio humano, o estado de coisas no qual qualquer um, sujeito individual ou coletivo, é autor de sua própria lei, explicitamente, e tanto quanto isso seja possível, lucidamente [...], o que implica que ele

⁴⁷ Ação de desjogar, jogar um outro jogo pelas suas próprias contra-estratégias, desjogar as estratégias do outro que pesam sobre ele, das quais ele se tornou um objeto (BORBA, 2001).

instaure uma relação nova com sua lei, significando, entre outras coisas, que ele pode modificá-la, sabendo que o faz. [...]. Como abertura ontológica, como possibilidade de ultrapassar a clausura informacional, cognitiva, organizacional, que caracteriza os seres autoconstituíntes, mas heterônomos (CASTORIADIS, 1983 apud IMBERT, 2003, p. 21).

O educador precisa ter consciência das suas ações, precisa ter clareza do que faz e, por que o faz.

Conforme Freire (2006, p. 38-39),

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do 'pensar certo' procura. Por isso é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

A história da instituição, a circulação de sentidos que compõem seu imaginário, contribui para a compreensão das razões que movem as ações pedagógicas dos envolvidos no processo educacional. A partir de um olhar mais atento, é possível identificar conflitos na estruturação curricular, no planejamento, nos processos de ensino-aprendizagem, na própria organização escolar. Estes se devem as diferentes representações de seus agentes.

Porém, essa possibilidade de reconhecer-se como fazendo, como auto-instituição, sempre foi ocultada, encoberta pela representação instituída, de origem extra-social a instituição.

Conforme Imbert (2003, p.21-22),

essa representação [...] visa, anular a possibilidade de questionamento da instituição existente. [...] Esse esquecimento do momento instituinte – esquecimento da história, esquecimento da práxis – parece, de fato, característico do modo de funcionamento da instituição escolar e de suas práticas instituídas .

Essa é uma realidade e, para transformá-la é preciso conhecê-la, a fim de estabelecer os fins e os meios para uma ação homogênea que impossibilite uma atuação externa sobre os sujeitos. Caso contrário, estes terão que se conformar com traçados e prescrições externas.

Segundo Romão (1998, p.58), “se encaramos a vida como algo dado, tendemos para uma epistemologia positivista e, conseqüentemente, um sistema educacional perseguidor de ‘verdades absolutas’ e ‘padronizadas’”. Nessa linha

teórica, o homem, a sociedade, a educação, a escola, o aluno, etc. são um todo orgânico e imutável.

De acordo com Imbert (2003, p.22)

quando os meios permanecerem exteriores aos sujeitos, pretensamente engajados num projeto praxista, fica evidente que a autonomia foi perdida. [...] E, diante de uma ilusão de autonomia, estamos descaradamente diante de uma situação de “manipulação”.

Na perspectiva dialética, “a vida é encarada como processo, tendemos para uma concepção educacional preocupada com a criação e a transformação” (ibid., p.58). Através de uma relação dialética docente-discente em que cada elemento se vê transformado.

O aluno, assim, escapa do papel herdado da infância, e o professor aceita perder a vocação de guia, num movimento teórico e prático que possibilita novos saberes nascidos de uma nova relação prática com a realidade, caracterizando um processo constante de inacabamento.

A escola não pode ser vista como uma forma de moldar comportamentos. É preciso possibilitar ao sujeito a sua reinvenção para que a transformação seja plena e repleta de novos saberes.

Não se pode negar a importância da tecnologia e da ciência. Mas também, não se pode perder de vista uma atitude libertadora, que conforme Freire (2006, p. 32), é capaz de desenvolver uma atividade crítica, insatisfeita, indócil, promotora de

curiosidade com a qual podemos nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes do ou produzidos por certo excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa.

Os contrários não se fundem um no outro, mas eles se unem, e essa união se realiza através da transformação efetiva e simultânea de cada qual.

Segundo Morin (1976, p.157) “a práxis é precisamente a dialética vivida porque os contrários se entredilaceram, se superam e se reformam”.

Isso ocorre através da realização de uma dialética que visa à superação de toda definição e de toda designação que mobiliza o ser e o abre a suas possibilidades, rompendo com as operações da lógica da ordem, que visam delimitar, fixar precisamente aquilo que tende a escapar de sua influência.

2.2 PRÁXIS PEDAGÓGICA E O IMAGINÁRIO

Numa perspectiva complexa, os educadores têm o grande desafio de atuarem visando uma docência provocadora de aprendizagem significativa, uma aprendizagem que favoreça o espírito crítico reflexivo.

Desse modo, o professor, de facilitador do processo ensino-aprendizagem, assume o papel de mediador⁴⁸ entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido (BEHRENS, 2005, p.73). Um conhecimento que tenha como foco, a prática social instituinte de algo novo, que leve em conta a capacidade criadora do homem, um conhecimento construído, como diz Castoriadis, a partir de um imaginário radical, não reprodutor de significações imaginárias míticas. Porque estas nos são apresentadas a todo o momento com a intenção de naturalizar situações desiguais e discriminatórias e, por isso, muitas vezes passam despercebidas, sem nos desestabilizar, sem serem questionadas, colocando conceitos que são postos e aceitos constituindo os discursos coletivos, ocupantes de um lugar de status e de “verdades” nos espaços onde circulam, contribuindo para a formação do Imaginário Social, lugar por onde circulam os mitos, as crenças, os símbolos, as ideologias e todas as idéias e concepções que se relacionam ao modo de viver de uma coletividade.

Segundo Ferreira (1992, p. 17), o imaginário social é “[...] um conjunto coordenado de representações, com uma estrutura de sentidos, de significados que circulam entre seus membros, mediante diversas formas de linguagem”. A esse conjunto relacionam-se não só as regras e condutas reguladoras das práticas sociais que procuramos justificar racionalmente, mas também os aspectos afetivos e estéticos que colaboram para a instauração e para o reforço destas ações agindo, também, como fator de coesão social.

Barbier (1994), aponta Castoriadis como o estudioso que melhor representa o conceito de imaginário⁴⁹ na sua fase⁵⁰ contemporânea de autorização, fase que

⁴⁸ “Mediação é tudo aquilo que podemos colocar entre nós e nosso objeto de vontade, desejo, pulsão, fascínio [...], nosso estar e fazer social, não excluindo, portanto, o conflito, a alteridade. Mediadores são o tempo, [...], o espaço, [...], os objetos, a escrita, [...], o bate papo informal, [...]” (BORBA, 2001, p. 57).

⁴⁹ Imaginário entendido como construção subjetiva a partir dos pressupostos teóricos de Castoriadis, que apóia-se em duas fontes teóricas, Marx e Freud. Apesar das críticas que faz de ambos, organiza sua teoria a partir daí. Faz teoria social abordando a subjetividade como questão essencial, porém seu conceito central é o imaginário, que é uma produção subjetiva.

reconhece a importância, do reequilíbrio do imaginário e do real. Sua valiosa contribuição revela-se em seu estudo sobre a autonomia. Estudo em que ele trata de uma elucidação⁵¹ sobre o elemento que constitui a sociedade – a instituição imaginária, trazendo um novo olhar sobre a sociedade e sobre o sujeito.

O termo imaginário apresenta significados diferentes para cada pessoa, a depender do contexto social em que esta esteja inserida, (BARBIER, 1994).

Para alguns, o termo imaginário pode significar uma produção de devaneios, de imagens fantásticas que transportam o indivíduo para longe das suas preocupações cotidianas; para outros, pode representar uma força criadora. Outros ainda o vêem como parte fundamental para a construção da identidade do sujeito.

Para Castoriadis (1991), a sociedade é produto de uma instituição imaginária, sendo a imaginação o princípio fundador da sociedade, em uma dimensão de criação constante. O imaginário utiliza o simbólico não somente para exprimir-se, mas também para existir. O simbólico, por sua vez, pressupõe a capacidade imaginária de ver em algo o que ele não é, de vê-lo diferente do que é. E, assim, articula o mundo social em função de um sistema de significações imaginárias que tomam forma no que Castoriadis chama de imaginário efetivo⁵², que ocorre no meio sócio-histórico através de sistemas simbólicos, significações instituídas e instituintes.

As significações instituídas pertencem ao social, são cristalizadas, definem o que é certo e errado, o que pode, o que não pode; as instituintes referem-se ao individual, são interpretações individuais que renovam o que é instituído.

Uma pressupõe a outra. A instituinte atua num processo que transforma a instituída, porque, mesmo que a significação instituída pareça algo rígido pelo fato de cristalizar, ela, na verdade é flexível por permitir que a significação instituinte modifique-a. Por mais radical que seja a criação da significação instituinte, esta, trabalhará sempre a partir do instituído. Por isso, é importante conhecer, analisar, refletir os processos instituídos para encontrar neles a possibilidade de fazer surgir

⁵⁰ São três as fases na história da elaboração deste conceito a partir da Grécia Antiga: uma fase de sucessão - dualismo entre real e imaginário; uma fase de subversão – o imaginário é o único real e uma fase contemporânea de autorização (BARBIER, 1994, p.16).

⁵¹ A elucidação é o trabalho pelo qual os homens tentam pensar o que fazem e saber o que pensam... é uma criação social-histórica; um projeto infinito (CASTORIADIS, 1991, p.14).

⁵² Imaginário efetivo é o produto do imaginário radical, com o qual se articula, para disseminar, por meio do magma de significações, em virtude de sua ilimitada abundância, um modo de compreender o mundo que se cristaliza, dando sentido ao coletivo por um período de tempo (HENRIQUES, 2006, p.69).

novas formas de “ser” e “fazer” ou simplesmente, de não continuar reproduzindo algo que afasta do propósito de um bem coletivo.

2.2.1 Imaginário, discurso e linguagem

O imaginário possibilita ao sujeito estabelecer a relação de significados com o mundo real, pois está composto de todas as representações de objetos, fatos, pessoas, ideias, presentes ou ausentes, de modo consciente ou inconsciente, objetiva, subjetiva ou intersubjetivamente. Isso permite ao sujeito ordenar seu mundo e dar sentido aos outros, a si próprio e às suas ações. Ou seja, a partir das diversas situações sociais, das formações adquiridas nos espaços escolares, acadêmicos, constroem-se as representações, concepções e conceitos que estruturam o imaginário social.

Para Castoriadis (1991), o imaginário é sinônimo de autonomia. Mas, este autor, considera que o homem vive em um estado de heteronomia, isto é, em um domínio de um imaginário autonomizado pelo discurso do outro que revela tanto a realidade quanto o desejo para ele próprio. Desse modo, o discurso do outro é um discurso que está em mim, me domina e fala por mim.

Isso implica que, ser autônomo é negar o discurso do outro, mas, não necessariamente, seu conteúdo de forma total, e sim, elaborá-lo. Ou seja, a autonomia não é eliminação total do discurso do Outro, ela remete a uma nova relação entre o discurso do Outro e o do próprio sujeito.

O importante é o indivíduo encontrar em si próprio um sentido que não é seu e transformá-lo utilizando-o já que, na verdade, não pode existir uma verdade própria do sujeito em um sentido absoluto, esta é a grande questão da autonomia posta por Castoriadis (1991).

O discurso enquanto práxis, nos remete a questão da linguagem como um instrumento simbólico, sociocultural, que foi construído pela humanidade no decorrer dos tempos. A linguagem é um instrumento de interação social que viabiliza a materialização do imaginário social, porque tudo está o tempo todo em comunicação, não só a fala em voz alta entre as pessoas, mas todo e qualquer discurso, inclusive o discurso interior, de onde decorrem inúmeras enunciações, que são determinadas pela situação de sua enunciação e pelo seu auditório, ou seja, por

suas condições de produção, relacionadas tanto a um tempo e a um lugar específico como à posição e o papel de cada um de nós nesse contexto.

A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizando a vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (BAKHTIN, 1981, p. 125).

Oliveira (1997, p. 34), ao tratar das relações da linguagem com o pensamento recorre a teoria vygotskiana e evidencia duas funções básicas na linguagem. A principal refere-se ao intercâmbio social, pois para que haja comunicação é necessário o uso de signos. Através deles as pessoas traduzem suas ideias, sentimentos, enfim seus pensamentos. A segunda função é a do pensamento generalizante. “A linguagem ordena o real” (OLIVEIRA, 1997, p. 43). Essa função torna a linguagem um instrumento de pensamento, ou seja, “[...] a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento”. (ibid., p. 43).

Vygotsky (1987), postula através de sua teoria sócio-histórica do desenvolvimento e da aprendizagem, que o pensamento e as ações humanas são mediados pela linguagem. Bakhtin (1981) atribui à linguagem a função de organização e constituição dos sujeitos, ressalta o discurso como determinante das relações entre os interlocutores em toda e qualquer interação. Desse modo, a linguagem é concebida como agente construtor de conhecimentos e impulsionadora das transformações das práticas sociais.

Segundo Castoriadis (1991), é na linguagem que o simbólico é encontrado primeiro. “As significações imaginárias sociais nos colocam diante de um modo de ser primário, originário, irreduzível [...]” (ibid., p. 409), e que devemos refletir a partir dele mesmo.

Desse modo, vamos construindo o imaginário social apoiado no simbolismo existente, pois o imaginário utiliza-se do simbólico para exprimir-se e para existir. Assim, como o inverso também é verdadeiro, o simbolismo pressupõe uma capacidade imaginária. O simbólico é “a maneira de ser sob o qual se constitui a instituição” (ibid, p. 141).

O sujeito atribui um sentido à palavra por ter diante de si uma linguagem já constituída. Faz isso com liberdade, contudo apoiando-se em algo já existente. Do mesmo modo como a sociedade constitui seu simbolismo com certa liberdade

originado do natural e do histórico, fazendo com que surjam relações entre significantes e significados que não estavam previstas. Porque, a “linguagem não tem limite e nos permite tudo questionar, inclusive a própria linguagem e nossa relação com ela” (ibid., p.153), o mesmo ocorre com o simbolismo institucional, ou seja, “nada no próprio simbolismo institucional, exclui seu uso lúcido pela sociedade” (ibid., p. 153).

Assim, reafirmamos que a práxis é permeada pelo simbólico, pelos significados dados aos diferentes temas abordados, às diferentes situações enfrentadas e pelas crenças construídas nos contextos sociais em que estamos inseridos. Ou seja, fazem parte da própria práxis educativa, as significações imaginárias responsáveis pela formação do ser humano como valores, normas, instituições, ideias e recursos pedagógicos (BARBIER,1994).

Ao nos referirmos ao fazer docente, necessitamos considerar também, suas subjetividades, pois o imaginário dos educadores é construído a partir de diversos contextos, que consolidam verdades através dos tempos e influenciam diretamente no seu fazer pedagógico. Suas ações são permeadas pelos desejos, angústias, medos, anseios, enfim, são marcadas pelos sentidos.

As atitudes do professor provêm do seu sistema de referências adquiridas. As experiências do seu processo de formação, enquanto aluno; as representações que tem de seus professores; as experiências vividas com outras pessoas, seus familiares, etc., contribuem para a formação do seu imaginário e do seu sistema de referência, qualificam suas ações. Isto implica dizer que, apenas os saberes teóricos adquiridos na formação docente não são determinantes para caracterizar um modo de atuação de um professor. É necessário considerar, também, aspectos diversos dentro da instituição escolar, que vão desde as condições físicas e materiais oferecidas ao trabalho do professor, até sua relação com os demais sujeitos envolvidos, bem como, as questões culturais, históricas, ideológicas e políticas que envolvem o sistema educacional.

Castoriadis (1991), nos diz que a “educação, é uma atividade práctico-poiética”⁵³. E Córdova (1994) diz que pelo seu caráter transformador, a educação, exerce um duplo papel rumo à autonomia, o de socializar o indivíduo viabilizando a

⁵³ Poética se refere a poiésis, a autêntica criação, presente na alteridade, na auto-alteração e na gênese ou posição do inédito; práticas se refere à práxis, processo de desenvolvimento da autonomia humana através do próprio exercício da autonomia (Córdova, 1994, p.43).

interiorização das normas existentes, gostando, ele ou não; e, ao mesmo tempo, proporcionar um espaço de criação, oportunizando o confronto das significações instituintes e das significações instituídas.

É função da educação, apresentar ao sujeito a impossibilidade deste “viver sem instituições ou fora das instituições, no plano coletivo. As instituições são inerentes à vida coletiva” (ibid., p.40). Por outro lado, a educação deve mostrar que não há um saber único e definitivo. Pois, o homem, por meio das significações instituintes, pode julgar, fazer escolhas com maior acerto que levem não só a sua autonomia, mas a uma auto-alteração coletiva.

Seguindo o pensamento de Córdova (1994, p.43),

A tarefa da educação é de transformar o “caos” (o indefinido/o indeterminado) em “cosmos”, (o relativamente definido/provisoriamente “quanto ao uso” determinado) velar para que a *hubris* (o excesso/o destempero) não prevaleça sobre a *diké* (a justiça/ a temperança), sabendo, de antemão, que antes de uma certeza, está diante de um desafio, de uma questão a ser enfrentada na práxis.

Assim, a escola, como instituição social, é um espaço de educação que apresenta uma realidade instituída pela sociedade, o que constitui o imaginário efetivo e, ao mesmo tempo, uma realidade por meio da qual a sociedade também se institui, o imaginário radical.

Estas elaborações são possíveis devido à conjugação de uma série de abordagens, disciplinas, etc., que não se reduzem umas às outras, mas ampliam nosso olhar de modo a considerar a pluralidade e a heterogeneidade do fenômeno analisado, viabilizado pela perspectiva multirreferencial.

2.3 PRÁXIS PEDAGÓGICA E A MULTIRREFERENCIALIDADE

O professor consciente do seu papel de mediador no processo de construção do conhecimento dos educandos está sempre alerta as suas ações políticas pedagógicas, reflete constantemente acerca de seus valores e práticas cotidianas e admite seu processo de inacabamento enquanto ser humano, disponibilizando-se sempre a aprender e a criar algo novo.

Autoriza-se a modificar o planejamento sempre que necessário de modo a atender as diferentes necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, coloca-se como participante da construção de um currículo que deve ser tecido coletivamente, democraticamente e com base no diálogo.

Por constituir-se dialeticamente como produto e produtor do espaço cultural, político e social do qual faz parte, o professor necessita conhecer a realidade social em que se insere, bem como a que está inserida seus alunos, para poder compreendê-los respeitando suas experiências de vida e os conhecimentos que estes já têm, ouvindo-os, escutando-os. E, não apenas ouvindo “o eco de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral” (FREIRE, 1989, p.17).

É com base numa relação dialógica promotora de aprendizagem e autonomia, através do diálogo com o educando que o educador também educa, e assim, tornam-se ambos sujeitos do processo educativo.

Diferente disso, “a relação educativa, narcísica, não dialógica no sentido freireano, é uma relação destruidora” (BORBA, 2001, p. 97), porque ela é autoritária. “A paixão narcísica não aceita diferença, limite ou separação. Ela é exclusiva e excludente, possessiva, devoradora e, em última análise mortífera. O que a torna alienante” (ibid., p. 93).

Segundo Freire (1991, p. 18)

Para que a afirmação ‘quem sabe, ensina a quem não sabe’ se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo, que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui.

O educador precisa ter humildade para aceitar as limitações de seu processo de formação, que deverá ser permanente, e desse modo disponibilizar-se a um processo de construção coletiva, democrática em que todos e todas sejam contemplados, ouvidos e assim, educadores e educandos possam se observar e refletir sobre suas ações conjuntamente, num encontro intersubjetivo que não está relacionado apenas com aspecto metodológico, nem teórico, mas também, com dimensões circunscritas na ordem do psíquico, do desejo, da vontade, implicando o reconhecimento de afetos nem sempre dizíveis em nosso cotidiano escolar, mas que emergem durante a construção do conhecimento (MARTINS, 2004).

O reconhecimento dessas relações implica um repensar sobre as práticas pedagógicas e o currículo escolar a partir de uma perspectiva humanizante que vise desconstruir a inumanidade.

Um currículo que, conforme Macedo (2002, p. 2),

Vai desconstruir a inumanidade insular da gestão modernista, acomodada a uma certa pedagogia da resposta e do solipsismo decisório, centralista e excludente. Tal argumentação traz à baila a importância da dialogicidade, da comunicabilidade enquanto instrumentos mediadores do desenvolvimento humano em todos os níveis, como pensam a propósito, a ética da complexidade de Edgar Morin, da ação comunicativa de Habermas e do construcionismo Vigotskiano.

Esta posição possibilita uma reflexão crítica a respeito da perspectiva epistemológica do conhecimento científico tradicional - cartesiano, positivo – que segundo Morin, "foi concebido durante muito tempo, e ainda é freqüentemente, tendo por missão dissipar a aparente complexidade dos fenômenos, com o intuito de revelar a ordem simples a que obedecem" (MORIN, 2006, p. 21), buscando decompor o real em elementos cada vez mais simples em que o todo corresponde à soma de suas partes, e vice-versa.

Conforme nos explica Martins (2004, p. 89), para Ardoino (1995), este tipo de abordagem só é possível quando se trata de fenômenos químicos, físicos, matemáticos, pois não há "coincidência possível entre essa visão das coisas e o fenômeno vivo ou, mais especificamente ainda, humano e social. Nesse sentido nenhuma redução é legítima".

A perspectiva multirreferencial considera a dialeticidade característica do ser humano, a heterogeneidade intrínseca nas relações, promotora de um processo de alteração circunscrita por um jogo de influências mútuas, em que a interação (alteração) desencadeia conforme Ardoino, jogos de vontades, os desejos, a angústia, as manifestações de uma vida inconsciente, de um funcionamento imaginário. Num processo complexo que nos remete ao caminho das incertezas e do inacabamento, impossível de serem pensadas sob a ótica de uma epistemologia tradicional – cartesiana, positivista. (MARTINS, 2004).

Por isso, a necessidade da adoção da perspectiva multirreferencial que propõe abordar esta questão de uma outra maneira, com o objetivo de estabelecer um novo olhar sobre o humano, um olhar plural, com base na conjugação de várias correntes teóricas que não se reduzem umas às outras.

Esse modo de conceber o processo educacional e as práticas pedagógicas, considerando os sujeitos e suas experiências, exige que todos os envolvidos no processo sejam protagonistas da gestão do currículo.

Segundo Macedo (2002, p. 2),

Uma gestão dialógica e co-constitutiva não deve ser uma prática de culto ou cultivo ao narcisismo intelectual competitivo, ou de lideranças afeitas e acostumadas apenas com relações satelitizadas, especialmente praticadas nos meios acadêmicos; deve-se incentivar a inteligência que alimenta-se também do gosto pela prática da dialogicidade e da dialeticidade humana majorantes.

Em que sejam viabilizadas articulações entre as diversas áreas do conhecimento, contemplando o todo através da transdisciplinaridade, possibilitando um pensar de forma complexa e a valorização das relações e mediações afetivas, éticas, sociais, políticas e profissionais. Através de uma práxis mobilizadora dos processos cognitivos, afetivos e relacionais; processos de natureza complexa, portanto, diferenciados, auto-eco-organizadores, emergentes, imprevisíveis e sujeitos ao acaso. Através de uma tessitura comum em que coloca o indivíduo e o meio, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações que tecem a trama da vida como sendo inseparavelmente associados (MORIN, 1990).

Ao parafrasear Morin (1996), Moraes nos esclarece que

a complexidade pode ser compreendida como um princípio regulador do pensamento e da ação, aquilo que não perde de vista a realidade dos fenômenos, que não separa a subjetividade da objetividade e não exclui o espírito humano, o sujeito, a cultura e a sociedade (MORAES, 2010, p. 295-296).

Com base neste pensamento, é possível compreender a articulação da simplificação e da complexidade, entender o interjogo entre análise e síntese, sujeito e objeto, indivíduo e contexto, educador e educando, através de uma forma menos redutora possível de compreensão da realidade. Pois, todo fenômeno complexo é constituído por um conjunto de objetos inter-relacionados, por interações lineares e não-lineares, porque a linearidade existe, mesmo não sendo regra. E, isso implica em admitir que a complexidade de uma realidade é simultaneamente de natureza homogênea e heterogênea, e que nela coexistem múltiplas dimensões ou momentos que, por um lado, não se confundem entre si e, por outro, não existem separados ou isoladamente (CÓRDOVA, 2003).

Ainda, seguindo o pensamento de Córdova, (ibid., p.29), é possível perceber essa complexidade na relação entre sociedade e individualidade, quando este nos diz que,

sociedade e individualidade emergem como realidades complementares, concorrentes e antagônicas: a sociedade restringe a individualidade, mas

lhe oferece as estruturas que lhe permitem expressar-se. E a diversidade individual contribui para a variedade da sociedade, tal como a variedade social permite a diversificação dos tipos individuais.

Este autor, ainda afirma que nas sociedades emergentes, sempre serão encontrados traços da competição-antagonismo e cooperação-solidariedade. Em que se tem

de um lado, o princípio da hierarquia - que integra, mas também explora. São as condições do âmago das sociedades. Essas contribuem para a complexidade e fazem obstáculos a ela. Desordem, conflito, alienação, competição. De um lado, estímulo à diversidade, variedade, elasticidade, complexidade. De outro, ameaça de desintegração (ibid., p. 29).

Em um processo dialético em que as subjetividades individual e coletiva constituem-se mutuamente, não é possível entender uma sem a outra. Sujeito e objeto constituem uma totalidade e ambos somente existem relacionalmente, como elemento integrante de um mesmo e único processo muito maior.

Essa maneira de conceber a realidade, fundada no pensamento complexo, multirreferencial exige que, no ambiente escolar ao se abordar as questões curriculares, o sujeito seja tratado não apenas como um ser racional, centrado no poder, mas como um sujeito pensante, constituído por uma complexidade estrutural que não separa o mental do físico; a razão da emoção, a mente da matéria; que não separa passado, presente e futuro. Um sujeito ator e autor de sua própria história e co-autor das histórias coletivas que acontecem ao seu redor. Um ser humano multidimensional em sua corporeidade.

Para isso, a educação e o currículo necessitam contemplar a pluralidade cultural, as múltiplas vozes que se entretecem, os diferentes olhares que se cruzam, evitando os processos de dominação cultural (MORAES, 2010).

Um currículo com esse caráter multirreferencial revela que os saberes são constituídos por conteúdos disciplinares, bem como, por relações sociais, afetivas e emocionais, e desse modo, transcende as diversas disciplinas e reflete as condições sócio-históricas e culturais vividas pelos sujeitos, reconhecendo que a alteridade é característica importante da contemporaneidade.

O trabalho escolar, assim, não pode ser concebido a partir de um currículo igual para todos, com base em um modelo único, pois se assim o for, acaba por criar processos homogeneizadores sem o devido reconhecimento e a necessária articulação de conjuntos heterogêneos. O pensar complexo implica em aceitar a diferença, em reconhecer a pluralidade, a diversidade, as diferentes leituras de

mundo e as diversas linguagens com as quais os indivíduos interpretam os fenômenos constitutivos de sua realidade.

É nessa perspectiva que abordamos a seguir, sobre as práticas pedagógicas e o processo de inclusão dos sujeitos no ambiente escolar.

2.4 PRÁXIS PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO

O foco de todo o trabalho educacional não é apenas a aprendizagem ou o bom desempenho educacional e social dos educandos, mas é também a construção da cidadania plural, da capacidade de conviver com o novo e com todos os desafios disto decorrentes.

Para que o ambiente escolar seja promotor dessa construção, os sujeitos que o fazem, desde os que administram, até os envolvidos mais especificamente com o processo de ensino, necessitam estar envolvidos em prol de um objetivo comum, em que as ações pedagógicas sejam pensadas com toda a comunidade escolar, pois todos que interagem com os alunos e que ensinam algo a eles são responsáveis por buscar alternativas que garantam autonomia e participação de todos sujeitos.

O pensamento inclusivo demanda estratégias de ensino diversificadas, articuladas a um planejamento coletivo que considera as diferenças e promove mudanças na cultura institucional, bem como, nas práticas pedagógicas. Quando os propósitos são compartilhados, a comunicação entre as pessoas ganha em fluxo e em compreensão, facilitando a convivência resultando em avanços.

Caso isso não ocorra, os resultados das ações não serão os mais brilhantes e isto será percebido, destacadamente, na não aprendizagem de qualidade para todos os alunos, nas reprovações, indisciplina e evasão por não haver evolução e nem motivação dos envolvidos no processo.

Por isso, a necessidade de um verdadeiro projeto institucional, com intencionalidade que vise novas aprendizagens, compartilhe com todos as descobertas e os avanços. Que tenha a frente dos trabalhos uma equipe gestora capaz de tomar as decisões certas para chegar aos resultados positivos, que em educação significa implantar as mudanças necessárias na escola para que todos os alunos aprendam, tornem-se cidadãos autônomos e criativos. Uma gestão escolar com base em uma estrutura em rede, possibilita uma percepção da instituição como

uma totalidade. Na perspectiva inclusiva, não cabe uma gestão que centraliza poder, mas sim, que delega confiança e é democrática.

Para uma prática pedagógica que contemple a todos, necessário se faz, pesquisar sempre, ter criatividade na elaboração das atividades, estabelecer prioridades e limites, estar aberto para acolher o aluno e sua realidade, ser flexível para repensar o planejamento considerando sempre as características e necessidades de aprendizagem dos alunos.

É importante considerar também, os objetivos educacionais da escola, que deverão estar explícitos no seu projeto pedagógico, os conteúdos a serem tratados, os objetivos e o compromisso pessoal com o ensino, as condições objetivas de trabalho, para assim, definir o que, como e quando ensinar e, o que, como e quando avaliar.

Entendemos que o planejamento seja uma das etapas mais importantes, senão, a mais importante do projeto pedagógico, porque é nela que as metas são articuladas às estratégias, e ambas são ajustadas às possibilidades reais, por isso, o planejamento deve estar presente em todas as atividades escolares.

Planejar é um ato coletivo que envolve trocas entre direção, coordenadores, funcionários e pais resultando em um documento simples, funcional e flexível, onde estejam registradas as intenções, as metas e os encaminhamentos acordados por todos os envolvidos.

Do mesmo modo precisa ser pensado o plano de atuação do docente. Não devemos correr o risco de construir um plano tendo em mente apenas alunos ideais. É importante que seja avaliado o que os alunos já sabem e seja projetada novas possibilidades de aprendizagem, que se esteja aberto para acolher o aluno e suas circunstâncias, através de um planejamento feito com base em necessidades reais de aprendizagem, que oportunize a inclusão de todos, possibilitando também ao docente aprender com os próprios erros e caminhar junto com os estudantes, considerando as particularidades de cada escola, seu contexto.

Através da participação dos professores nas tomadas de decisões acerca dos objetivos e dos procedimentos a serem adotadas na escola, as chances destes modificarem sua postura aumentam, pois ao refletirem sobre suas ações tomam consciência da situação e buscam alternativas para modificá-las.

2.4.1 Aprendizagem e Inclusão

No processo de ensino-aprendizagem, essa consciência e esse entendimento, também se fazem necessários, pois esta ocorre num movimento em que o aluno precisa estar disposto a aprender; necessita ter incorporado ao seu mover-se no mundo, o desejo de aprender. Uma aprendizagem que vá além da memorização pura e simples. Caso contrário, será uma aprendizagem mecânica, sem significado e sem sentido.

Por isso, o material a ser aprendido tem de ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem de ser lógico⁵⁴ e psicologicamente⁵⁵ significativo, criador de possibilidades de vínculos psicológicos e filosóficos que contenham, em sua vinculação, sentido lógico que possibilitem a ocorrência da mediação enquanto experiência entre sujeitos que interagem, cada qual com sua bagagem existencial e com seus próprios modos de ser e estar nesse movimento, porque cada aprendiz faz uma filtragem dos materiais que têm significado ou não para si próprio. Perspectiva em que o professor é um estimulador, e não um centralizador do conhecimento.

A construção do conhecimento se dá à medida que cada um movimenta-se no sentido e na direção de articular novos saberes aos que já possui. Uma aprendizagem significativa é fruto das inter-relações que se estabelecem entre as contribuições do aluno, as contribuições do professor e as características próprias do conteúdo.

Não basta a existência de um desses pontos em separado, para que se produza conhecimento na aula, é necessário o estabelecimento de uma relação entre eles, ou seja, o professor e os alunos relacionando-se em torno dos conteúdos geradores da aprendizagem, assim é possível a transformação dos conhecimentos prévios dos alunos, suas atitudes, expectativas e motivações frente à aprendizagem.

Dizendo de outra forma, o professor tem o papel de assumir a postura mediadora entre a atividade construtiva do aluno e o saber coletivo culturalmente organizado, pois é no decorrer dessas interações que é exercida a influência educativa, dirigida para atingir uma sintonia progressiva entre os significados que o aluno constrói e os significados veiculados pelos conteúdos escolares.

⁵⁴ O significado lógico depende somente da natureza do material.

⁵⁵ O psicológico está relacionado à experiência que cada indivíduo tem.

Ao provocar, estimular, instigar a resolução de problemas, o professor conduz os alunos a reorganizarem seus elementos teóricos, a se darem conta de novas necessidades para a resolução desses problemas, assim, propicia novos elementos aos alunos para que estes construam suas soluções. Do mesmo modo, ao proporem desafios que levem em conta vivências e interesses dos alunos, valorizam os saberes de suas turmas, fazem com que os alunos sintam-se os autores da construção dos seus conhecimentos e também, sintam na escola um ambiente prazeroso, porque aprender de verdade é uma fonte imensa de alegria e de sensação de poder, pela energia que o prazer contém.

É o educador através de sua sensibilidade e respeito à dignidade do aluno, tratando-o com compreensão e ajuda construtiva que contribui para desenvolver neste a capacidade de procurar dentro de si mesmo as respostas para os seus problemas tornando-o responsável e, conseqüentemente, agente do seu próprio processo de aprendizagem.

Por isso, a importância do professor conhecer o processo de aprendizagem e estar interessado nos alunos como seres humanos em desenvolvimento, que trazem cada qual a sua história de vida.

Pois, são seres sociais com cultura, linguagem e valores específicos aos quais o professor deve estar sempre atento, inclusive para evitar que seus próprios valores o impeçam de auxiliar o sujeito em seu processo de aprender.

Conforme Fernández (1991), todo sujeito tem sua modalidade⁵⁶ de aprendizagem, a qual se constrói desde o nascimento como uma matriz, um esquema de operar que o sujeito vai utilizando nas situações de aprendizagem, que é fruto do seu inconsciente simbólico⁵⁷ e de sua atividade estruturante e inteligente sobre o universo estável⁵⁸, originando a organização das operações lógicas classificatórias e de relação, partindo de um nível de elaboração simples e seguindo em direção a outros, cada vez mais complexos, em que inter cruzam-se um sujeito epistêmico e um do desejo (inconsciente), porque ninguém aprende sem desejo e, ao desejar, o sujeito estabelece uma relação dialética com o mundo cognoscível cultural, compartilhada socialmente.

⁵⁶ Modalidade de aprendizagem significa uma maneira pessoal para aproximar-se do conhecimento e constituir o saber.

⁵⁷ Constituído na sua inter-relação com o outro

⁵⁸ Relação causa-efeito, espaço-temporal, objetividade.

Ao tratarmos do processo de aprendizagem normal⁵⁹, necessitamos considerar a relação entre um ensinante⁶⁰ e um aprendente que estabelecem um vínculo. Nesse processo, dependendo do vínculo estabelecido, este promoverá tanto o sucesso quanto o fracasso da aprendizagem. Porém, quando ocorre o fracasso, é comum o esquecimento deste fato, deixando transparecer que só entra em jogo o aprendente que fracassa, não considerando ensinantes e vínculos que fracassam ou produzem sintomas. É necessário que, ao se identificar a existência de dificuldades e problemas de aprendizagem no sujeito, seja considerado também o ensinante envolvido, ou seja, o problema de aprendizagem deve ser considerado a partir dos dois personagens e no vínculo. Dessa forma, é possível evitar que no sistema escolar os estudantes que apresentam alguma “dificuldade de aprendizagem” acumulem lacunas e defasagens, e, deixem de aproveitar a experiência vivida no contexto escolar, ou que prossigam a escolaridade precariamente, muitas vezes com atraso, sendo impedidos de alcançarem a autonomia.

O professor e todos os profissionais envolvidos com aprendizagem necessitam ter clareza sobre as bases teóricas que fundamentam suas ações, o que lhes possibilita uma melhor compreensão dos seus alunos, bem como, seu próprio crescimento e desenvolvimento. Aprende também a observar-se e a conhecer-se nas diversas situações vinculares, as quais sua influência pode tornar-se determinante, porque como modelo de identificação, o que o professor é, significa tanto quanto o que ele sabe ou conhece.

Dessa maneira, o problema educacional não fica resumido apenas aos currículos oficiais, mas também, na forma pela qual o professor os utiliza em sala de aula. Isto independe de melhor ou pior situação material da escola. Criar mentalidade crítica, reflexão, isto pode ser feito através de qualquer conteúdo programático, em qualquer lugar. É uma questão basicamente relacional, nascida na interação professor-aluno.

Cabe ao profissional da educação cuidar para não fazer da “não adaptação” do sujeito ao ambiente escolar um motivo para encaminhá-lo a um serviço especializado, pois, muitas vezes essa inadaptação pode representar um movimento

⁵⁹ Aprendizagem normal quando participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio.

⁶⁰ Compreendendo como ensinante o docente ou a instituição educativa; bem como, o pai, a mãe, o amigo ou quem seja investido pelo aprendente e/ou pela cultura para ensinar.

saudável de reação psíquica e comportamental do sujeito ao meio, porque cada sujeito tem um ritmo próprio para aprender. O importante é que se evitem rótulos como os de aluno-problema para aqueles que não acompanham o ritmo dos companheiros ou que apresentam uma postura de contestação ao que lhe é determinado, e se passe a admitir a possibilidade do aluno errar sem eliminá-lo, oportunizando-lhes vivenciar situações de forma a fazer dessa experiência um conflito estruturante.

Esta maneira de abordar a aprendizagem nos fornece elementos que proporcionam um olhar complexo sobre esse processo e possibilita uma ampla percepção a respeito da inclusão, pois contribui para desmistificar o que se estabeleceu ao longo da história como aprendizagem e não-aprendizagem.

O pensamento complexo não nos permite abandonar o sujeito à sua própria sorte, não anula a diversidade, mas a incorpora e nos possibilita desenvolver uma prática pedagógica a partir da concepção de que a sala de aula é

um espaço onde cada gesto ou cada ação, por mais simples que seja, possa ser habitada por um fazer consciente e amoroso que se transforme em um verdadeiro acontecimento, no qual cada expressão artística, cada raciocínio lógico, cada intuição, cada leitura e cada descoberta possam ser vividas como um acontecimento que educa, transforma e faz crescer (MORAES, 2010, p. 302)

Isso é possível a partir de uma tessitura em conjunto que faz surgir à interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade e pressupõe a relação de mutualidade, de intercâmbio, de diálogo, de integração e mudança de atitude diante do conhecimento.

Conforme Moraes (ibid., p. 298-299)

o currículo da modernidade, baseado em certezas estáveis, [...] já não mais se sustenta. Isto porque o pensamento complexo e transdisciplinar, nutrido pelos operadores cognitivos da complexidade e pela lógica ternária, questionam o binarismo construtor de um currículo com forma e conteúdos aprisionados pelo certo /errado, pelo velho/novo, pelas separações entre o que é orgânico e inorgânico, sujeito e objeto, mente e corpo, [...], exigindo, por parte dos educadores, novos olhares, novas compreensões, novas percepções e novos valores e, sobretudo, novas transformações, a partir de um processo permanente de auto, hetero e ecoformação.

Implicante de um fazer docente que requer um ensino orientado conforme as necessidades dos alunos que lhes inspirem confiança e os encoraje a agirem de maneira cooperativa e autônoma, possibilitando uma formação equilibrada com

padrões de desempenho adequados, claros e explícitos negociados, reconhecidos e aceitos por todos.

Um fazer que implique o aluno em sua própria aprendizagem, oportunizando-o participar da definição dos objetivos, do material, das situações, dos métodos e do próprio planejamento, desenvolvendo uma cultura escolar pautada no conhecimento socialmente compartilhado, num clima organizacional composto por um conjunto vivo de pessoas que convivem e colaboram, desenvolvem sua própria linguagem, promovendo uma organização interna de boas relações entre as partes que compõe o todo, mas que tem sua identidade e funcionalidade própria que não se confunde com a do todo, compondo um sistema que não anula a diversidade, mas a incorpora. Porque não se trata de adaptar o sujeito a uma normalidade curricular, mas sim, de um processo de inclusão, libertação e transformação da realidade.

Essa compreensão significa um ganho para todos, porque não se pode ter um lugar no mundo sem considerar o outro, sem considerar o que ele é e o que poderá ser.

Ao adotarmos uma epistemologia pluralista e multirreferencial, ultrapassamos o olhar disciplinar carregado de certezas e verdades geradoras de arrogância e prepotência para criarmos possibilidades de liberdade para os estudantes aprenderem do seu modo, conforme suas condições, tenham eles deficiência ou não. Porque, a participação é a alma de toda proposta de inclusão e nela não cabe

a relação impositora de quantidade de conteúdos em tempo preestabelecido que não é nada democrática e o tipo de gestão que reprime as demandas do alunado em benefício de prazos (bimestres, trimestres, semestres...) ou provas (como o vestibular e outros concursos) não nos parece coerente com a educação que inclui sujeitos nos processos decisórios e cotidianos através da participação (SANTOS, 2003, p. 13).

Incluir significa garantir o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades exercendo o seu direito de cidadania, através de uma educação de boa qualidade.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O DISCURSO

Neste capítulo, abordamos sobre os fundamentos da Análise de Discurso (AD), de modo a evidenciar a perspectiva que fundamenta a análise do *corpus* desta pesquisa, mesmo já tendo feito esta indicação em outros momentos do nosso trabalho, sentimos a necessidade de reservar um espaço para tratar sobre o discurso de modo mais específico.

A Análise do Discurso teve seu início no final da década de 1960. Na França, Michel Pêcheux lançou, em 1969, o livro *Análise Automática do Discurso*, em que coloca o discurso como objeto de análise e como instrumento de luta política.

Apesar da AD ter sido identificada por muito tempo como a análise de discursos políticos, atualmente ela aborda vários eixos temáticos e diversas materialidades discursivas, tanto verbais como não-verbais. A ela, recorrem estudiosos de quase todas as ciências humanas, por se constituir numa abordagem transdisciplinar que relaciona a história, a psicanálise e a linguística possibilitando o desenvolvimento de uma análise não estrutural. A história possibilita a explicação dos fenômenos das formações sociais; a subjetividade e a relação do sujeito com o simbólico é tratada a partir de uma Teoria do Sujeito e para explicar o processo de enunciação, a AD recorre a uma teoria da Linguística.

Quando da sua criação, a AD foi tida como uma atitude revolucionária, por mostrar a vontade de verdade expressa nos discursos políticos e científicos, sendo que a verdade por eles enunciada é, na realidade, uma construção discursiva. Conforme Foucault (2001, p. 12) “a verdade não existe fora do poder ou sem poder”. Através do discurso, os grupos políticos, por exemplo, almejam tornarem-se força hegemônica.

Ainda segundo Foucault (1999, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, é o poder do qual nos queremos apoderar”.

Nessa perspectiva, a AD busca reconstruir as falas que criam essa vontade de verdade política e científica, verificando as condições que permitiram o aparecimento do discurso. Por isso, a importância de relacionar um acontecimento

discursivo às condições históricas, econômicas e políticas de seu aparecimento, levando em conta não apenas o contexto mais imediato, a situação de interlocução, mas também, as posições ideológicas com as quais o sujeito enunciador se identifica, bem como a relação com outros discursos.

O discurso não nasce da vontade repentina de um sujeito enunciador. Ele surge povoado por outros discursos, com os quais dialoga e aos quais repete, ou modifica, de forma consciente ou não. Estes discursos se dão a partir do pré-adquirido, de uma construção anterior, exterior e independente e a partir da articulação de enunciados do interdiscurso⁶¹ que atravessam o discurso, sob a forma de discurso transversal⁶².

Nesse contexto, para a Análise de Discurso, “todo texto é híbrido ou heterogêneo quanto à sua enunciação, no sentido de que ele é sempre um tecido de ‘vozes’” (PINTO, 2002, p. 31).

Através da AD é possível identificar por que o discurso tomou um determinado sentido e não outro. Conforme Orlandi (2005, p. 26), “A análise do discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”.

Para compreender o sentido que está inscrito na ordem do discurso, precisamos descobrir as regras de sua formação, de modo a tornar evidente sua polifonia apontando a heterogeneidade reinante. Para isso, faz-se necessária uma atividade de desconstrução de enunciados para tratar o discurso a partir das relações sociais, da construção social da realidade.

Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo. O discurso diz muito mais do que seu enunciador pretendia. Segundo Orlandi (1988, p. 20), “a multiplicidade de sentido é inerente à linguagem”.

Ao pronunciar um discurso o sujeito age sobre o mundo, marca sua posição – ora selecionando sentidos, ora excluindo-os no processo interlocutório.

⁶¹ Processo de incorporação de percursos temáticos de um discurso em outro. Possibilidade de fazer circular novos discursos, formulações já enunciadas anteriormente, numa outra conjuntura. Essas formulações são retomadas em novas sequências discursivas, produzindo efeitos de ratificação, de reconfiguração, de ruptura, de negação.

⁶² Organização do pré-construído em outro discurso. Todo discurso é constitutivamente atravessado por outros interdiscursos, formações discursivas e ideológicas, sendo portanto, heterogêneo.

O discurso é uma prática, uma ação do sujeito sobre o mundo. Conforme Maingueneau (1996, p. 28), o discurso é considerado como práxis, por resultar de “atividades de sujeitos inscritos em contextos determinados”.

Em outras palavras,

Por não ser o discurso, uma construção independente das relações sociais, o fazer discursivo é uma práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitaram sua objetivação. Pêcheux enfatiza esse fato em todos os seus textos ao submeter a formação discursiva às formações ideológicas que, por sua vez, expressam as contradições de classe antagônicas da sociedade (MAGALHÃES, 2005, p. 4).

Ao considerarmos que o sujeito não é fonte de seu discurso, não significa a anulação da práxis, ou seja, a inibição da capacidade de transformação e produção do novo que só o sujeito possui. Ao contrário, essa capacidade de conhecer própria do sujeito é necessariamente atravessada pela ideologia, pela possibilidade de interpretação que a sociedade dividida em classes oferece.

Sendo o discurso produzido socialmente para responder às necessidades postas nas relações entre os homens para a produção e reprodução de sua existência, carrega o histórico e o ideológico dessas relações. Entretanto, não podemos nos descuidar do entendimento de que, quem tem a capacidade de transformação e criação do novo é o sujeito, diferentemente disso, a práxis seria anulada.

Conforme Magalhães (2005, p. 4),

Desde que Freud trouxe para a investigação científica o conceito de inconsciente, não se pode mais, sem perda da objetividade do ser, tratar o sujeito pelo cogito cartesiano do consciente. Entretanto, o abandono da consciência histórica em detrimento do desejo recalcado aprisiona o sujeito, tornando-o incapaz de revolucionar o mundo.

Desse modo, a importância de articular consciência histórica e inconsciente, sem que um se sobreponha ao outro.

Segundo Orlandi (2007, p. 16-17), Pêcheux, ao tratar da AD estabelece sua sustentação pelo

lugar particular que ele dá à língua, de um lado, em relação à ideologia, que ele trata no domínio conceptual do ‘interdiscurso’, e, de outro, ao inconsciente, na relação da língua com o que seria *lalangue* (Lacan) e de que Pêcheux não trata especificamente em seu trabalho.

Nesse processo não podemos desconsiderar a possível articulação entre a AD e a Psicanálise. Entretanto, Pêcheux não chegou a trabalhar em profundidade essa articulação, mesmo a tendo reconhecido.

Consideramos importante esclarecer que há uma diferenciação entre o real da língua⁶³ e o real da história⁶⁴, e que esses conceitos aliados trabalham para a construção de sentidos da AD e da psicanálise, que é o discurso.

O grande diferencial ao articular AD e psicanálise é o fato de, nessa relação, se devolver ao sentido sua opacidade, e ao sujeito sua singularidade.⁶⁵

Authier-Revuz (1982) tem se valido da concepção polifônica da linguagem de Bakhtin e da psicanálise e feito estudos a partir da noção de que a linguagem é constitutivamente heterogênea.

Com base nos estudos de Authier, Brandão (2003, p. 9-10), nos diz que

O discurso produzido por um sujeito cindido pelas várias perspectivas que assume dentro de um mesmo texto é também marcado por essa cisão, pela plurivalência e pela pluripresença da palavra. Podemos ver a manifestação dessa heterogeneidade na própria superfície discursiva através da materialidade lingüística do texto em que formas marcadas acusam a presença do outro, tais como: as formas do discurso relatado (discurso direto, indireto); as formas pelas quais o locutor inscreve no seu discurso, sem que haja interrupção do fio discursivo, as palavras do outro, indicando-as quer através de aspas, do itálico, de uma entonação específica, quer através de um comentário, de um ajustamento ou de uma remissão a um outro discurso; ao lado dessas formas marcadas, encontram-se formas mais complexas em que a presença do outro não é explicitada por marca unívocas na frase. É o caso do discurso indireto livre, da ironia, da alusão, da pressuposição, da imitação, da reminiscência em que se joga com o outro discurso não mais no nível da transparência, do explicitamente mostrado ou dito, mas no espaço implícito, do semi-desvelado, do sugerido. Aqui não há uma fronteira lingüística nítida entre a fala e o locutor e a do outro, as vozes se misturam nos limites de uma única construção lingüística.

O sujeito na AD tem o seu interior saturado por várias vozes, e, assim, quando fala, o seu dizer não mais lhe pertence. Ele é polifônico, uma vez que, é portador de várias vozes enunciativas. “Compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presente em sua voz” (FERNANDES, 2005, p. 35).

⁶³ Refere-se àquilo que escapa da língua e que se revela enquanto sujeita a falhas. É o que Lacan (1996) denominou de *lalangue*, a língua.

⁶⁴ Refere-se ao que Pêcheux denomina de real que a história comporta e que seria o da luta de classes.

⁶⁵ Modo singular pelo qual a ideologia interpela o indivíduo em sujeito.

O sujeito para a AD e para a psicanálise é singular, interpelado ideologicamente, não é um indivíduo, pois emerge entre significantes de modo único, o que marca sua particularidade.

Diante do exposto, a AD mostra seu distanciamento de uma análise de natureza positivista, pois esta, determina seus dados a partir de uma dada condição de produção, tentando padronizar o homem e seu discurso através de categorias fixas e rígidas de classificação e de estatísticas em detrimento de muitas outras possíveis.

Para Pêcheux (1997, p. 53):

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar um outro. [...] Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente discutível como uma série [...] de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação.

Assim, para analisar o discurso, buscamos os deslizos e pontos de deriva da língua para pinçar sentidos nos enunciados, tendo como referência o dito e o não-dito, por entender que a linguagem é o lugar de conflitos e confrontos e, não havendo nela, pois, um repouso confortante do saber estabilizado.

Nesse processo, dois conceitos são fundamentais: o de efeito metafórico, que atesta o deslize e a possibilidade de múltiplos sentidos e o de ideologia, cujo papel é naturalizar o sentido para o sujeito no momento da enunciação.

Para a efetivação de uma análise, faz-se necessário a seleção de sequências discursivas. Conforme Courtine (1982),

o trabalho de análise parte da eleição de recortes, que não é a simples eleição de palavras-chave. O recorte é visto como um fragmento discursivo, que, para ser analisado, requer que se descrevam suas condições de produção, que incluem o contexto histórico, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e do referente. O recorte em AD será, portanto, uma série de manifestações linguísticas que mantém uma relação direta com a história dos discursos (condições de produção) de onde foram pinçados (apud TFOUNE, 2005, p. 7).

O recorte do qual tratamos, refere-se a fazer escolhas a respeito de quais aspectos das relações entre sujeitos serão abordados.

Sobre esta questão, Minayo (2007, p. 17) justifica que

a eficácia da prática científica se estabelece, não por perguntar sobre tudo, e, sim, quando recorta determinado aspecto significativo da realidade, o observa, e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto da realidade.

Através da AD é possível compreender os caminhos da significação e os mecanismos de estruturação e interpretação do texto, a partir da seguinte relação: “a) remeter o texto ao discurso; b) esclarecer as relações deste com as Formações Discursivas, pensando as relações destas com a ideologia” (ORLANDI, 1996, p. 60).

Com base nessa perspectiva, buscamos pistas que possibilitam identificar no discurso o que dizem os textos a serem analisados, o que estes textos explicitam e o que silenciam. Para isso, lançamos mão dos dispositivos de interpretação: os teóricos e os analíticos. O dispositivo teórico diz respeito às categorias discursivas que constituem a análise do discurso, são eles, **condições de produção do discurso, formação ideológica, formação discursiva, memória discursiva, interdiscurso, intradiscurso, implícitos e silenciamentos**. Já o dispositivo analítico está relacionado aos mecanismos que o analista utiliza para interpretação, depende da região teórica na qual se inscreve, dos seus objetivos, da natureza da materialidade discursiva.

As condições de produção do discurso compreendem, fundamentalmente, os sujeitos falantes em constante relação com a cultura, a sociedade e a economia de um determinado momento histórico. Nessa interrelação os sujeitos assumem posições em relação a determinadas formações ideológicas e discursivas. Pode ser compreendida como uma categoria que condiciona a produção do discurso dentro de um contexto sócio-histórico ideológico, ou seja, é a articulação entre sujeito e sociedade.

Para Florêncio (2009, p.64) “necessário se faz que tratemos das condições de produção desses discursos, como categoria essencial no entendimento de como os discursos se constituem, seus sentidos, sua atuação na realidade”.

Esta categoria pode ser tratada a partir de duas perspectivas: Amplas e Estritas.

As Condições de Produção Amplas (teóricas) correspondem às relações de produção com sua carga sócio-histórica-ideológica e traz a memória da formação de uma sociedade, articulada à noção de formação discursiva.

Segundo Cavalcante (2007, p. 37),

Courtine (1981) propõe uma definição alinhada às contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos e articulada teoricamente com o conceito de formação discursiva, ou seja, uma definição que leva em consideração não o contexto imediato (a circunstância), mas um contexto sócio-histórico que compreende os sujeitos, a produção de conhecimentos

discursivos e as contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos.

Em outras palavras,

a forma como esses acontecimentos significam e afetam os sujeitos em suas diferentes posições políticas na sociedade, como se organiza o poder, distribuindo posições de mando/subordinação x resistência; de exploração x explorado; de sedução/adesão x rejeição etc. (ibid., p. 37-38).

Por sua vez, as Condições de Produção Estritas (empíricas), dizem respeito às condições imediatas que engendram a sua formulação.

Como diz Bakhtin (1981), os sentidos do discurso são determinados pela situação social mais imediata que, por sua vez, resulta do meio social mais amplo.

Com base nesse pensamento Pêcheux afirma que:

O sentido das palavras não pertence à própria palavra, não é dado diretamente em sua relação com a 'literalidade do significante'; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

As Formações ideológicas “são a expressão da conjuntura ideológica de uma formação social que põe em jogo práticas associadas às relações de classe”. (CAVALCANTE, 1999, p. 151). É o conjunto complexo de atitudes e representações que nem são individuais, nem universais, mas dizem respeito às posições de classe em conflito. São representadas pela via de práticas sociais concretas, no interior das classes em conflito, dando lugar a discursos que põem à mostra as formações ideológicas (FLORÊNCIO op.cit., p. 69).

Cavalcante (loc. cit., p. 151) trata a formação ideológica, seguindo o pensamento de Perus (1984), como sendo um campo de contradições em que são definidas relações de dominação/subordinação existentes entre as ideologias em luta que o constituem.

“As palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem” (ORLANDI, 2005, p. 43).

Através do discurso o sujeito se mostra e expõe sua ideologia. Desse modo, a noção de sujeito é a daquele que trabalha a linguagem, assumindo diferentes posições enunciativas e ideológicas quer com elas se aliando quer com elas se confrontando. E, como sujeito histórico, opera nele uma memória discursiva, que, segundo Pêcheux (1999, p. 52), “vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais

tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.)”.

É com base nesse referencial teórico que serão tratadas as análises dos textos. Considerando que o mesmo objeto de estudo pode ser visto de modos diferentes, por analistas diferentes e concordando com Zima (1983, p. 90) que “uma construção possível da realidade não é mais do que uma construção possível e outras construções da mesma realidade são concebíveis e elas existem”. Ou seja, a análise que nos propomos a fazer sobre discursos da inclusão escolar é apenas uma leitura possível, entre outras que podem ser feitas.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a abordagem teórico-metodológica utilizada para a realização desta pesquisa, que possibilitou analisar o discurso da inclusão escolar, enunciado por docentes do curso de Licenciatura em Matemática e, a partir dessa análise identificamos suas concepções sobre inclusão e prática inclusiva, desveladas na materialidade discursiva, bem como os sentidos da inclusão postos em circulação e suas interferências nas ações pedagógicas.

Em um primeiro momento, descrevemos o caminho percorrido para a realização desta pesquisa, os procedimentos e técnicas utilizados neste estudo e as características da instituição e dos sujeitos pesquisados. Em um segundo momento, nos debruçamos sobre as análises das informações que constituem o *corpus* de pesquisa.

4.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Ao longo de mais de duas décadas de vivências no ambiente escolar pude presenciar a naturalidade com que são tratadas as reprovações, as repetências, a evasão escolar, as situações dificultosas de acesso e permanência dos estudantes na escola, sem despertar maior preocupação dos envolvidos (professores, pais e estudantes) no sentido de buscarem alternativas para transformar este quadro.

Estas situações, fáceis de serem observadas, sempre foram percebidas, mas não devidamente tratadas, tornando-se repetitivas ano após ano, naturalizadas e justificadas pela situação de pobreza de grande parte da população, colocando-se a culpa pelo fracasso nos próprios alunos, nos docentes e na falta de envolvimento dos pais, ou ainda no sistema educacional.

Diante destas motivações e em busca de compreender como ocorre o processo de inclusão/exclusão no ambiente escolar, como está organizado este ambiente para acolher a diversidade, quais as condições e os recursos pedagógicos utilizados em sala de aula para lidar com as diferenças, como os docentes estão sendo orientados acerca do processo de aprendizagem, foi que iniciamos essa

investigação, que por não ser um fenômeno de fácil explicação, esse quadro nos remete à necessidade de pensá-lo de forma complexa a partir de um olhar plural.

O tema escolhido, Inclusão em Educação, sendo de grande abrangência, por se tratar da inclusão de todos, independentemente de condição física, intelectual, social, étnica, de gênero, etc., exige a adoção de parâmetros que sirvam de guia e possam viabilizar o alcance dos objetivos propostos. Assim, buscamos olhar o objeto de estudo a partir das dimensões da cultura, da política e da prática, considerando sempre o sujeito e sua subjetividade.

Necessitando definir os sujeitos que seriam investigados, focamos a pesquisa em um único curso de uma instituição de educação profissional em Pernambuco, o de Licenciatura em Matemática. A escolha se deu por ser este o primeiro curso de nível superior em um dos *campi* da instituição pesquisada, pela minha familiaridade com a área e pelo seu recente início, ano de 2007.

Acreditamos que estava ali uma grande possibilidade de entender como é tratada a questão da inclusão num curso de formação de professores, em que bases estão assentadas a prática docente dos profissionais que nele atuam e de que forma essa prática interfere no processo de inclusão. Estes questionamentos serviram também de fio condutor para todo o estudo.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, buscando a compreensão dos fenômenos investigados a partir da análise das informações com base nos dados encontrados. Segundo Bortoni-Ricardo (2009, p. 49), o objetivo da pesquisa qualitativa é,

o desvelamento do que está “dentro da caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais suas rotinas e práticas se assentam ou - o que é mais sério - têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada.

Seguindo esse pensamento referente à pesquisa qualitativa, Minayo (2007, p. 24), diz que

compreender: este é o verbo da pesquisa qualitativa. Compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da

cotidianeidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem como ação humana objetivada. [...], a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partirmos de um desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana.

Isso nos remete a um pensamento no qual o importante ao tratar do objeto de pesquisa, é considerar sua complexidade, especificidade e diferenciações internas contextualizando e tratando sua singularidade.

Para dar sustentação ao que procuramos desvelar, buscamos fundamentos na Multirreferencialidade, por ter uma postura epistemológica que reconhece o caráter plural dos fenômenos sociais e está estreitamente relacionada com a noção de complexidade⁶⁶ e por isso, permite o trânsito pelas várias áreas do conhecimento na tentativa de uma compreensão menos redutiva da realidade que investiga. Assim, buscamos articular estes fundamentos com os da Análise do Discurso a partir de seus pontos de convergência e utilizá-los como dispositivos teóricos e analíticos para interpretar as informações adquiridas no desenvolvimento das entrevistas.

Definido o caminho epistemológico buscamos a técnica da entrevista para a coleta de informações, e assim, constituir o *corpus* da pesquisa e em seguida proceder ao tratamento dos dados.

Nessa etapa, consideramos as observações de Lapassade (2005), a respeito do cuidado que o entrevistador deve ter ao operar sobre o tratamento das informações, no sentido de evitar distorções ao analisar as respostas de modo a garantir a validade dos dados coletados e identificar indicadores que possam contribuir com a compreensão dos fatos.

Seguindo esse mesmo raciocínio, quando se refere aos entrevistados, Lapassade (ibid., p. 119), pressupõe

que os investigados enquanto atores sociais, apóiam-se em percepções formadas e já modeladas pelas suas experiências sociais. [...]. As respostas obtidas pelos entrevistadores podem ser parciais e facciosas, deformadas por ideologias, etc.

Por isso, a importância da dimensão interativa do encontro inicial, momento em que o “investigador conseguirá manifestar sua neutralidade no assunto, quando

⁶⁶ O termo complexidade expressa nossa confusão, nossa incapacidade para definir de maneira simples, para nomear de maneira clara, para pôr ordem em nossas idéias (MORIN, 2006, p. 21).

poderá mostrar que ele mesmo, não tem preferência em relação às eventualidades propostas nas perguntas” (LAPASSADE, *ibid.*, p. 120).

Esta etapa é muito delicada na análise qualitativa porque, segundo Minayo (op. cit., p. 27),

A análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador.

Com esta intenção, foram feitas as análises das respostas obtidas nas entrevistas, um trabalho bem diverso em relação ao desenvolvido pelas ciências positivistas em que os dados sempre vêm para provar o que está posto.

Assim, a teia epistêmica teórico-metodológica da pesquisa ancora-se na multirreferencialidade, que favorece um trânsito por correntes teóricas, como a Psicanálise, a Epistemologia da Complexidade, a Etnometodologia, a Entrevista Compreensiva e a Psicologia Social.

O modelo proposto por Ardoino permite colocar em ação vários métodos de leitura ou de aproximação da realidade, várias linguagens a partir de um mesmo dado prático.

A Multirreferencialidade é uma abordagem que se empenha em construir uma compreensão menos redutiva da realidade, partindo da assertiva de que a realidade é complexa e exige, portanto, múltiplas referências de leitura (ARDOINO, 1998).

Entendemos que essa seja a aproximação epistemológica mais adequada à realidade, pois busca construir uma visão que ajuda na superação dos reducionismos epistemológicos de outras abordagens anteriores e não pretende ser uma resposta conclusiva à complexidade (*ibid.*, p. 41).

Nessa perspectiva, a neutralidade científica, que antes se pretendia, é impossível, havendo, portanto, a necessidade de maior rigor e ao mesmo tempo maior flexibilidade no desenvolvimento dos procedimentos metodológicos.

Conforme Minayo (op. cit., p. 17),

nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos. [...] porque a realidade não é transparente, e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso saber.

Por isso, para o desvelamento do objeto de estudo e para a análise das declarações colhidas, constitutivas do *corpus* da pesquisa, buscamos, também, a Análise de Discurso, por se caracterizar como categoria metodológica para compreensão e aprofundamento das várias formas de leitura do mundo.

Para Pêcheux (2002), o discurso não se confunde com a língua, nem com a fala, não é a mesma coisa que transmissão de informações, nem é um simples ato do dizer, pois mesmo necessitando de elementos linguísticos para ter uma existência material vai além, pois considera o ideológico e o social, ou seja, “o discurso, é acontecimento que articula uma atualidade a uma rede de memória” (PÊCHEUX, 2002, p. 45).

Conforme Cavalcanti,

Para explicar como se dá esse processo de ‘re-agenciamento do que já está lá’, teremos de acionar algumas categorias básicas das formulações teóricas da Análise do Discurso – condições de produção, formação ideológica, formação discursiva, interdiscurso e intradiscurso (CAVALCANTE, 2007, p. 36).

O discurso é uma prática, uma ação do sujeito sobre o mundo, pois funda uma interpretação e constrói uma vontade de verdade. A partir dessa ótica, buscamos compreender qual o sentido que o discurso da inclusão escolar tem para os entrevistados e se ele condiz com a prática docente a partir de sequências discursivas escolhidas nas entrevistas realizadas.

Recorremos também, à análise de documentos por ser “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Buscamos as informações em regimentos, Leis, estatutos, plano de desenvolvimento institucional, entre outros documentos.

Para a coleta das informações, foi utilizada a entrevista semi-estruturada por ser, conforme Haguette (2007, p. 86), um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. E por proporcionar a obtenção de dados objetivos e subjetivos do entrevistado, identificando valores, atitudes e opiniões dos sujeitos. Essa técnica também favorece uma troca mais afetiva, colaborando com a investigação do aspecto afetivo e valorativo dos informantes, que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. Possibilita,

também, respostas espontâneas e maior liberdade, bem como, o surgimento de questões inesperadas ao entrevistador que são de grande utilidade para a pesquisa.

Foram feitas entrevistas individuais com os docentes a partir de um roteiro que focalizou os seguintes aspectos: concepções sobre Educação Inclusiva, modelo de formação docente, políticas de inclusão, realização de ações inclusivas nas aulas, apoio para a efetivação de ações de inclusão, condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva e o perfil dos docentes (formação acadêmica, tempo de atuação profissional na instituição, tempo de prática docente).

Após a transcrição dos relatos, foi feita a leitura ampla do material obtido. Em seguida, foi realizada a análise dos dados considerando o olhar plural proposto pela multirreferencialidade e a proposta de Análise do discurso de linha francesa, envolvendo a identificação dos aspectos abordados, a escolha de sequências discursivas conforme os conteúdos apresentados e o agrupamento e a categorização das unidades de respostas, que representam o conjunto de ideias comuns ao grupo pesquisado.

A seguir apresentamos os participantes e descrevemos como se desenvolveu a pesquisa de campo.

4.2 O CONTEXTO DA AÇÃO: A INSTITUIÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, em um dos *campi* do interior. Esta Instituição oferece educação profissional de nível técnico integrado ao ensino médio, educação profissional de nível técnico e educação superior.

Consideramos importante situarmos historicamente a instituição pesquisada, pois, quando da análise das informações, essa contextualização contribuirá para o desvelamento das condições de produção do discurso (ampla e restrita) e das formações ideológicas inseridas nas sequências discursivas analisadas.

O *Campus* do IFPE em que desenvolvemos a pesquisa foi, no início de suas atividades acadêmicas uma Unidade de Ensino Descentralizada da Escola Técnica Federal de Pernambuco (UNED), com suas atividades administrativas iniciadas em 1993 e suas atividades pedagógicas abril de 1994.

Em 1999 a Escola Técnica Federal de Pernambuco passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET), conforme portaria nº 849 de 26 de maio de 1999 (RI⁶⁷-CEFET – PE, 1999), com o objetivo de

formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, realizar pesquisas e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e à sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada. (RI-CEFET – PE, 1999).

Esta UNED⁶⁸ do CEFET-PE, passou a ofertar educação profissional de nível básico integrada ao ensino técnico, também na modalidade de jovens e adultos e em nível tecnológico. É autorizada a ministrar cursos superiores de graduação e pós-graduação, realizar pesquisa e extensão, considerando os ideais e fins da educação, previstos na Constituição Federal e na Lei 9.394/96 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (RI do CEFET-PE, 1999).

No ano de 2007, iniciou-se as aulas do curso de Licenciatura em Matemática, primeiro curso superior da UNED.

Em 2008, através da Lei 11.892, esta UNED do CEFET-PE é transformada em um dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), com o objetivo de implantar uma estrutura abrangente voltada para o atendimento às demandas sociais e educacionais nos territórios.

Em Pernambuco, o Instituto Federal constitui-se de nove *campi*, com a adesão das três antigas Escolas Agrotécnicas Federais, a construção de mais três unidades, que se uniram as três do antigo CEFET-PE (IFPE, PDI⁶⁹, p.13-14, 2009).

Essa nova instituição que compõe a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica traz em seu bojo o discurso da inclusão, da geração de oportunidades, da expansão e universalização do ensino, do aumento da oferta de oportunidades, da reestruturação do papel da escola para a formação profissional na educação básica e no nível superior, bem como na pesquisa e extensão.

Essas instituições de ensino deverão dar conta de todas as dimensões de formação dos sujeitos a fim de possibilitar-lhes melhores condições de vida, profissionalizando-os e garantindo atividades produtivas nos locais em que estão inseridos seus *Campi*. Para isso, o “Instituto Federal de Educação, Ciência e

⁶⁷ Regimento Interno

⁶⁸ Unidade de Ensino Descentralizada

⁶⁹ Plano de Desenvolvimento Institucional.

Tecnologia de Pernambuco, no cumprimento de sua missão, não deve dispensar critérios de ‘eficácia’, ‘eficiência’, ‘competência’ e ‘transparência’” (PDI, 2009, p. 16-17).

Essa nova instituição de educação apresenta um desenho curricular que contempla,

a oferta de educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como, programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. (BRASIL, 2008, p. 27).

Esse modelo curricular, no pensamento de seus elaboradores, irá favorecer a formação de profissionais para educação que “sempre esteve no plano dos projetos inacabados, seja por falta de concepções teóricas consistentes, seja pela ausência de políticas públicas contínuas e abrangentes” (ibid., p. 29), que só contribuíram para fragilização e a desvalorização da carreira, resultando na grande defasagem de profissionais habilitados em determinadas áreas.

Os Institutos Federais de Educação apresentam uma proposta ousada de superação de modelos educacionais passados, concentrando numa só instituição, diversos níveis e modalidades de ensino, propondo a superação de dicotomias entre ciência e tecnologia, entre teoria e prática, instalando a pesquisa como princípio educativo, além do científico.

Diante desse amplo contexto institucional, direcionamos esta pesquisa para os docentes do curso de Licenciatura em Matemática.

Investigando sobre este curso nos documentos do *campus*, identificamos o seu objetivo, que é

preparar profissionais para atuar no ensino de Matemática na educação básica, especificamente nas séries 5ª a 8ª do ensino fundamental e em todas as séries do ensino médio. O licenciado em Matemática deverá estar apto também a atuar em escolas técnicas, CEFETs e na educação de jovens e adultos (IFPE, 2010)⁷⁰.

Identificamos também, quais as competências a serem adquiridas pelos alunos durante o curso, dentre as quais destacamos:

⁷⁰ Conforme identificado na página eletrônica do IFPE, (2010).

Conceber que a validade de uma afirmação está relacionada com a consistência da argumentação;
 Decidir sobre a razoabilidade de cálculo, usando o cálculo mental, exato e aproximado, as estimativas, os diferentes tipos de algoritmos e propriedades e o uso de instrumentos tecnológicos;
 Explorar situações problema, levando o aluno a procurar regularidades, fazer conjecturas, fazer generalizações, pensar de maneira lógica;
 Apreciar a estrutura abstrata que está presente na Matemática;
 Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática, experimentando, formulando e demonstrando propriedades;
 Compreender os processos de construção do conhecimento matemático (IFPE, 2010)⁷¹.

As características acima elencadas, deverão estar em conformidade com as diretrizes que regulamentam a política de criação dos Institutos Federais, definidas pelo MEC, como condição para sua autorização e funcionamento, bem como seu posterior reconhecimento. Entretanto, não percebemos nestas, indícios que favoreçam uma formação plural, que considere a complexidade que envolve o processo de construção de conhecimento. Percebemos sim, uma forte tendência cientificista, que pouco contribui para uma formação que desenvolva a capacidade de reflexão crítica.

Conforme dito anteriormente, este curso teve seu início no primeiro semestre letivo do ano de 2007. O acesso dos estudantes para essa primeira turma deu-se via vestibular, não tendo sido adotado para aquele momento o sistema de cotas. Todas as vagas ofertadas, 50 (cinquenta) para o turno noturno, foram preenchidas, entretanto, ao longo do período de duração do curso, quatro anos, 32% dos estudantes desistiram, 4% foram transferidos, 28% estão ainda matriculados com pendências e apenas 36% concluíram.⁷²

É importante observar que a proposta desses Institutos, no que se refere às licenciaturas, é buscar modificar a história da formação de professores no país, a partir de um modelo curricular “inovador”, pois assumem as licenciaturas com a finalidade de “suprir o déficit” de profissionais no país, principalmente nas áreas de ciências da natureza, conforme trata o documento sobre Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais (BRASIL, 2008).

Diante deste quadro, parece haver um descompasso em relação ao que se propõe e ao que na realidade ocorre.

⁷¹ Idem a anterior

⁷² Informações obtidas junto a coordenação de registro escolar (CRES, 2011)

O modelo de matriz curricular⁷³ está estruturado por disciplinas que compõem a base científico-cultural, a base das práticas pedagógicas e o estágio curricular supervisionado. Ao final do curso, os alunos deverão apresentar um trabalho de conclusão de curso (TCC), bem como o cumprimento da carga-horária destinada a atividades acadêmico-científico-culturais. Apesar de não ser foco da nossa análise, é importante considerar sua estruturação, pois esta vai de encontro ao que se propõe para a efetivação da inclusão de todos na escola. Não se percebe na mesma uma articulação entre suas bases.

Este apanhado histórico contribui para a compreensão das diretrizes norteadoras desses Institutos e a partir delas é possível identificar que bases orientam às práticas pedagógicas desenvolvidas no IFPE.

Participaram deste estudo 03 professores, todos do sexo masculino, na faixa etária entre 35 a 50 anos, com tempo de docência entre 6 e 21 anos e tempo na instituição entre 1 ano e seis meses a 13 anos.

Após obter, junto ao Serviço de Turnos, a lista dos docentes que lecionam no curso de licenciatura em matemática, conversamos com estes sobre o objetivo da pesquisa e os mesmos se dispuseram a participar, para isso, assinaram um termo de consentimento, contendo os objetivos e as normas éticas da pesquisa conforme os Princípios Éticos da Pesquisa com Seres Humanos estabelecidos na Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Em seguida, foi feito o agendamento das datas e horários para realização das entrevistas. Para a escolha do grupo a ser pesquisado foi considerado a facilidade de acesso aos docentes. O critério foi o de que os profissionais deveriam estar atualmente lecionando disciplinas de formação específica no curso.

Por estar inserida no contexto escolar e já conviver com os profissionais da instituição, não encontrei resistência por parte dos mesmos para a realização do estudo, pelo contrário, isso foi um elemento facilitador que viabilizou um bom entrosamento para a realização das entrevistas.

4.3 O DISCURSO DA INCLUSÃO: ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

⁷³ Anexo A – (fonte: página eletrônica do IFPE, 2010).

Ao analisar os dados extraídos de uma realidade complexa é possível fazermos diferentes leituras e interpretações, a depender dos dispositivos teóricos e analíticos escolhidos para o desvelamento do objeto em estudo.

Com base na materialidade linguística obtida através das respostas adquiridas nas entrevistas, foi possível identificar questões de ordem política, aquelas relacionadas às questões de poder que orientam as diretrizes norteadoras dos documentos oficiais sobre inclusão; de ordem cultural, relacionadas a ideia de inclusão que permeia o ambiente escolar, sua historicidade constitutiva de sentidos; e aspectos relacionados às práticas pedagógicas, que têm relação com a concretude de ações inclusivas por parte da instituição e da atuação docente.

Essas constatações são fruto dos critérios que seguimos a fim de desvelar, nos elementos constitutivos do discurso sobre a inclusão, pistas que elucidem o lugar com o qual o sujeito se identifica e a partir do qual ele enuncia, suas posições ideológicas e pedagógicas assumidas no universo discursivo sobre as práticas de inclusão, bem como as matrizes de sentido comuns ao conjunto de discursos, assumidas pelos sujeitos. Ou seja, buscamos ver a partir de que posições os sujeitos apreendem a realidade e as determinações sociais que os orientam na produção de sentidos e identificar pistas na oralidade linguística que indicam como a prática pedagógica dos docentes contribui para a inclusão ou para a exclusão dos estudantes.

Nessa perspectiva, segundo Cavalcante (2002, p. 149), é

imprescindível a adoção de um conceito de linguagem que [...] não pode resultar de um ato passivo, descolado da realidade, uma vez que resulta do trabalho que os sujeitos realizam com e sobre a língua, num processo contínuo de apropriação – objetivação. É através desse processo que o indivíduo constrói com o sujeito. Isso, no entanto, não se dá de forma homogênea, mas em diferentes níveis de consciência, e varia de acordo com as relações que o indivíduo estabelece, tendo a linguagem como elemento que possibilita a percepção e efetivação dessas relações.

Diante do exposto, assumimos o discurso enquanto práxis, como resultado e possibilidades das relações sociais, ou seja, como mediação das relações dos homens entre si, originada da relação entre o dizer e as condições de produção desse dizer (ORLANDI, 1986), pois sujeitos oriundos de diferentes contextos produzem discursos diferentes, ainda que em função de uma mesma temática.

Pêcheux (1998, p. 160) afirma que “o sentido das palavras não pertence à própria palavra, [...] ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que

estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas”. Dizendo de outro modo: os sentidos do discurso são determinados pela situação social mais imediata que, por sua vez, resulta do meio social mais amplo.

Consideramos necessário esclarecer que a escolha das sequências discursivas não se deu de forma simples. Para isso, foi feito um grande esforço no sentido de exercitarmos nossa sensibilidade a fim de identificar pistas que propiciassem elementos capazes de desvelar os sentidos produzidos sobre o discurso de inclusão dos entrevistados. Tarefa nada fácil, por exigir a desconstrução do óbvio, des-naturalizando o que parece evidente de modo a compreender os efeitos de sentido contidos nos enunciados.

Com base nesses fundamentos, iniciamos nossa análise caracterizando os sujeitos investigados e o contexto institucional em que estão inseridos.

Todos os entrevistados são docentes do curso de Licenciatura em Matemática do IFPE, instituição de educação que carrega uma tradição histórica em formar profissionais para atuarem no mercado de trabalho. Essa instituição tem sua origem no Colégio de Fábricas, criado por D. João VI, em 1809. Naquele momento, seu intuito era o de promover o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, por meio de instituições destinadas a “amparar as crianças pobres, os órfãos e desvalidos da sorte” (BRASIL, MEC, 2007).

Após um século, essas instituições proliferaram, agora ofertando cursos técnicos e tecnológicos, dando origem a uma “nova instituição”, que compõe a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, trazendo em seu bojo o discurso da inclusão, da geração de oportunidades, da expansão e universalização do ensino, do aumento da oferta de oportunidades, da reestruturação do papel da escola para a formação profissional na educação básica e no nível superior, bem como na pesquisa e na extensão (BRASIL, MEC, 2008).

Para melhor identificar os entrevistados, elegemos as letras A, B e C, cada uma representando um dos sujeitos. Utilizamos uma numeração ao lado de cada letra que corresponde a qual pergunta se refere o recorte discursivo que está sendo analisado.

Todos os entrevistados lecionam disciplinas de formação específica para área de matemática. Seus níveis de formação acadêmica são diversos, entre os quais

identificamos especialistas, mestres e doutores, todos nas áreas de ensino e didática da matemática.

As características que descrevemos acerca dos entrevistados, contribuem para conhecer o momento em que ocorreram suas formações iniciais para docência, décadas de 80 e 90, o que nos ajuda a identificar que tendência pedagógica predominava nas ações didático-pedagógicas desenvolvidas nos cursos de formação de professores e nos diversos níveis de ensino da época, fortemente marcada por uma pedagogia de base tecnicista, herdada da década de 70 e que teve suas marcas impressas nas memórias dos que fizeram o ambiente escolar daquelas décadas, também possíveis de serem identificadas nas práticas docentes nos dias atuais.

Começamos nossa análise a partir dos recortes discursivos que abordam como foram as formações iniciais dos entrevistados para trabalhar com a inclusão, momento em que buscamos pistas que nos indicam a formação ideológica dos entrevistados.

Na sequência discursiva (SD) C9, o enunciante não deixa dúvidas quanto às bases de sua formação, ao afirmar que sua ***“formação inicial foi do lado tradicionalista”***, o que nos remete a um momento da história da educação brasileira em que predominou as pedagogias não-críticas, que tinham como pressuposto teórico-filosófico o positivismo e justificavam-se pelo modo de produção capitalista, defendendo o pensamento de que a função da escola era preparar os indivíduos para desempenhar papéis na sociedade de classes. Assim, nada se questionava sobre os programas e nem sobre os livros didáticos, que eram utilizados como guias de professores e alunos, porque o importante era que cada um pudesse dar conta de sua parte sem que para isso necessitasse conhecer o todo. O importante era reproduzir e produzir um sujeito-objeto (IMBERT, 2003), sem perspectiva de autonomia, ou seja, a escola era concebida como o lugar em que os estudantes iam para se tornarem eficientes e produtivos, tendo por finalidade produzir produtos desejáveis para sociedade capitalista e industrial. A educação estava então, subordinada à sociedade e tinha como função principal a produção de indivíduos competentes, apenas, para atuarem no mercado de trabalho, mas sem capacidade criativa.

Na (SD) A9, o enunciante diz:

“Algumas disciplinas que a gente pagou lá tratavam do construtivismo, tratavam de temas de alunos que não tinham um bom desempenho na sala de aula e precisavam ser resgatados”.

Ao dizer ***algumas disciplinas que a gente pagou lá***, nos mostra a organização do ensino a partir um modelo curricular dividido, separado por disciplinas sem nenhuma articulação ou perspectiva interdisciplinar, porque foram apenas ***algumas disciplinas***. O enunciante utiliza-se de uma linguagem mercadológica, amplamente difundida nas sociedades capitalistas em que educação está associada à mercadoria, como se fosse possível comprar conhecimento. Isso implica no entendimento de que as disciplinas não foram trabalhadas, dialogadas, vivenciadas, ela foram pagas.

Desse modo, a educação é associada a ideia de investimento, que mais adiante terá que ser revertida em lucro, ou seja, os indivíduos deverão contribuir, através do seu trabalho, com a manutenção da hegemonia política promotora de desigualdades sociais e consequentemente de exclusões, da qual ele próprio é vítima, porque a ciência não se originou de uma atividade pura e desinteressada, desde o seu nascimento ela está atrelada ao movimento sócio–econômico.

Nesse mesmo recorte, o entrevistado considera que as disciplinas que ***tratavam do construtivismo*** lhe oportunizaram um entendimento mais amplo sobre a educação. Entretanto, ao se referir a esta corrente teórica, o faz a partir da ideia de ***resgatar alunos*** que estejam com mal ***desempenho*** em sala de aula. Sendo assim, assume um entendimento de educação em que a difusão dos conteúdos de forma estanque e linear é tarefa primordial da escola, sem a preocupação de interrelação com as experiências do meio sócio–cultural dos alunos. Ou seja, a escola é o lugar em que todos são submetidos a um conjunto de regras para pensar (PIRES, 2010), e os estudantes são testados por meio de avaliações elaboradas com base em programas que seguem uma progressão lógica, fazendo-se, assim, um controle de qualidade dos alunos, com base no princípio da racionalidade e da produtividade, mecanismo este que gera exclusões, pois o foco da educação nessa perspectiva deixa de ser um bem de cidadania, e contribui para consolidação que o legado moderno deixou para o mundo contemporâneo que são as ideias que tem como substrato a crença na razão como elemento fundante e diferenciador dos homens no mundo.

Continuando ainda com a questão da formação inicial dos entrevistados, na (SD) B9, o enunciante diz que

“não tive formação nenhuma para trabalhar com a inclusão. A EJA, por exemplo, precisa ter um tratamento diferenciado, tem que ter uma formação específica para essa área”.

O neoliberalismo desconsidera a especificidade dos sujeitos ao adotar tratamentos igualitários. Quando o entrevistado diz que não teve **formação nenhuma** para trabalhar a inclusão na escola e se vê diante de uma turma de **EJA** que **precisa ter um tratamento diferenciado**, aponta para uma situação concreta com a qual ele não sabe lidar, pois carrega essa lacuna na sua formação de base neoliberal, perspectiva que tenta encobrir as diferenças, utilizando-se do discurso do direito de cidadania estendido a todos e do acesso ao sistema escolar, tendo como condição para a aprendizagem o simples fato das pessoas estarem juntas. Dessa forma, produzem sentidos que torna a “Escola para Todos” uma meta-narrativa inquestionável, e, assim, nega as diferenças em nome de uma escola democrática e da universalização do ensino, normalizando os corpos, facilitando o controle e contribuindo com a produção de indivíduos serializados, sem espírito crítico.

É possível identificar nos recortes discursivos dos entrevistados uma formação ideológica de base capitalista, promotora de exclusões, que leva os grupos de excluídos a tornarem-se massa de manobra, sujeitos agenciáveis do clientelismo, tornando-se vítimas da cultura dominante veiculada pelos meios de comunicação de massa (SILVA, 2008) e pelas políticas públicas de inclusão que buscam adequar as escolas à ideologia dominante, fazendo destas um meio de transmissão de seus princípios doutrinários.

Essa ideia está fortemente demonstrada na (SD) B8, quando o enunciante indica como aspecto positivo da inclusão,

“colocar mais gente no mercado que possa colaborar. [...] Essa é uma boa medida, a tentativa de inserir as pessoas no mercado, elas podem produzir muito e contribuir para a sociedade”.

Colaborar, contribuir, produzir para qual sociedade? Percebe-se um discurso atravessado por outros discursos que compõem a memória discursiva da instituição que, desde sua origem, tem por finalidade (en)-formar mão-de-obra, contribuindo para a manutenção de uma sociedade de base neoliberal.

A sequência acima permite reafirmar a formação ideológica do entrevistado, perceptível também, em um outro fragmento discursivo de outro sujeito, a qual nos referimos a seguir na (SD) C8.

Ainda referente aos aspectos positivos da inclusão escolar, a (SD) C8, indica como sendo

“oportunidade para as pessoas que estão à margem da universidade para que adentrem esse espaço”. Um outro aspecto refere-se ao “quantitativo de alunos, aumento do número de matrículas, o país precisa de mão-de-obra qualificada, seremos uma grande potência, país de primeiro mundo. É positivo também bolsas, auxílios, monitorias, porque as pessoas de baixa renda conseguem sobreviver”.

Pessoas que estão à margem da universidade para que adentrem esse espaço. Entendemos que dessa forma, basta apenas que o indivíduo adentre o espaço para estar incluído. Essa concepção de inclusão tem sua raiz nos projetos neoliberais para a sociedade, em que “todos têm acesso”. A inclusão vai além do ter acesso, pois incluir sujeitos significa garantir a presença e a participação plena de cada um conforme suas características. Incluir é estar com, é interagir com o outro. Estar junto não é suficiente. Continuando a sequência: ***“quantitativo de alunos, aumento do número de matrículas, o país precisa de mão-de-obra qualificada, seremos uma grande potência, país de primeiro mundo”.***

Mais uma vez fica evidente uma formação ideológica amparada na lógica do capital ao atrelar a importância do aumento do quantitativo de alunos e das matrículas à mão-de-obra qualificada, tudo em busca do sonho de um país de primeiro mundo, com base no imaginário de uma sociedade igualitária.

O papel da escola, entretanto, deveria ser oportunizar a formação do cidadão crítico e consciente de seu papel no mundo, apto a exercer sua cidadania e não apenas ser tratado como objeto. Desse modo o sistema educacional volta-se para o atendimento ao mercado, descaracterizando a função social da escola, colocando-a no mesmo patamar que qualquer empresa produtora de mercadorias.

As ***bolsas, auxílios, monitorias*** – também são citados como pontos positivos - ***porque as pessoas de baixa renda conseguem sobreviver***. Dito desse modo, entendemos que as pessoas pobres não precisam viver, necessitam apenas sobreviver, e esta ideia se concretiza por meio de programas assistencialistas, porque, por meio deles, as pessoas apenas sobrevivem mesmo. Ficam subjugadas, obedientes, manipuláveis, sendo excluídos de uma realidade digna para serem

incluídos em outra degradante (MACHADO, 2009). O objetivo é aliviar a miséria para impedir que estas classes se rebelem contra a ordem estabelecida.

Não podemos afirmar que o discurso desse sujeito não tem sentido e que sua ideologia ou formação ideológica está equivocada. Conforme Florêncio, “a ideologia, [...] no seu sentido restrito, se constitui pelas contradições de classes, cujas visões de mundo em conflito se apresentam nas determinações materiais” (FLORÊNCIO 2009, p. 69). Com base nessa afirmação, a Formação Ideológica desse sujeito entrevistado é resultante de sua formação social enquanto ser organizado em uma sociedade de classes bastante contraditória e que reflete a ideologia dominante, concebendo-a como verdadeira, visto que a mesma é hegemônica e garante o *status quo*.

Ao tratarem dos pontos negativos da inclusão, os entrevistados fazem referência ao sistema de cotas, afirmando conforme a (SD) A8,

“negativo são as cotas, quando se referem a questão racial. [...] Assim como hoje há negros com classe social baixa também, há brancos nessa mesma condição que estariam sendo discriminados pelas cotas raciais”.

O sistema de cotas faz parte de políticas de ações afirmativas, que objetivam minimizar as exclusões sociais dentro de um sistema capitalista. É um mecanismo que não busca solucionar os problemas em suas bases, dessa forma promove novas exclusões, porque grupos de incluídos passam a serem excluídos e vice-versa, ou seja, esta questão não pode ser analisada apenas por um único prisma, para compreendê-la faz-se necessário um olhar complexo. Essa questão ao ser colocada pelo enunciante, de maneira simplista como ponto positivo e negativo, demonstra que este recebe influência desse processo, também promotor de divisões na sociedade. Ao mesmo tempo em que considera como ponto **negativo** da inclusão **o sistema de cotas raciais**, defende as **cotas para** as pessoas de **classe social baixa**, que não deixa de ser também um mecanismo reducionista, a questão da inclusão é bem mais ampla e desafiante, porque se trata de fazer inclusão numa sociedade preconceituosa, separatista com objetivos voltados, apenas, para as necessidades do mercado.

Na sequência, (SD) C8, o enunciante trata dessa questão fazendo a seguinte abordagem,

“[...] estas políticas de cotas falham por conta da manutenção desse aluno em condições de igualdade em seus cursos. [...] Há uma discriminação também por parte dos professores que já os veem (os alunos) de forma diferente dos demais”.

Quando é dito, ***discriminação também por parte dos professores***, isso implica que há outros que discriminam além dos professores. O que nos remete ao entendimento de que existe uma cultura que favorece atitudes discriminatórias na Instituição. Considerando a relação estabelecida entre cultura e prática, percebemos aí uma pista que nos indica a existência de práticas excludentes.

Ao serem perguntados sobre o que seria uma prática de educação inclusiva, o enunciante (SD) A4, nos diz que é a

“preocupação com a heterogeneidade [...] o professor não pode focar só nos que conseguem ir adiante. [...] respeitar as diferenças”.

Quando diz que ***não pode focar só nos que conseguem ir adiante***, admite que há quem não vá adiante. Numa cultura inclusiva, todos são capazes de ir adiante, dentro de suas possibilidades, desde que sejam disponibilizados os recursos próprios para que isso ocorra. Diferentemente disso, não se estaria considerando as diferenças. Identificamos uma formação discursiva interpelada pelo sentido do discurso hegemônico sobre inclusão, amplamente difundido na atualidade: ***preocupação com a heterogeneidade e respeitar as diferenças***, este, é discurso politicamente correto, mas que mostra seu deslize, ao naturalizar a existência dos que não conseguem avançar no processo educativo.

Na (SD) B4 é dito, ainda sobre prática inclusiva, que

“todos participem do processo educativo”. Mas, em seguida, o enunciante afirma que “isso é muito difícil”. E justifica que “a escola em que estamos montados no modelo cartesiano não é inclusiva. [...] É muito difícil pensar em inclusão nesse modelo de ciência fragmentada”.

Com esta elaboração, o enunciante demonstra uma aparente clareza a respeito da fragmentação que estrutura os currículos escolares e por isso afirma que a escola dessa forma não é inclusiva. Quando diz que a escola inclusiva é aquela em que ***todos participam*** do processo educativo, mas, que ***isso é muito difícil***, confirma a existência de tratamentos que não contemplam a todos, mas faz isso com naturalidade e não demonstra a intenção de desafiar a dominação na esfera do

político, que é potencialmente conservadora de uma estrutura de dominação. Isso também pode ser identificado no enunciado da (SD) C4

“[...] as políticas públicas ainda são falhas nesse sentido, [...] voltam-se muito para a questão dos portadores de deficiência [...] a escola para todos ainda não funciona”.

Percebemos neste dizer, que o instituído tem prevalecido sobre a ação instituinte. Há uma supressão da capacidade criadora dos sujeitos, que mesmo sentindo essas dificuldades em seu fazer pedagógico parecem não buscar alternativas para fazer diferente. Deixam-se envolver pela ideologia dominante constante dos documentos oficiais, que buscam respostas unívocas para questões plurais, idealizadas por especialistas que operam nas políticas buscando posição de destaque nas relações de saber-poder e dessa forma, não contribuem para minimizar as situações de exclusão porque, mesmo nos espaços destinados e possíveis de se atuar de maneira instituinte, os entrevistados não participam. Isso pode ser identificado ao serem perguntados sobre sua participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição e se a questão da inclusão foi abordada, (SD) A5,

“O PPP, confesso não sei muito, pois fiquei meio alheio a essa construção, não participei ativamente do processo”.

Fica evidente o não envolvimento desse enunciante com as políticas institucionais. Desse modo, o que é estabelecido por um grupo será cumprido pelos demais, porque não há trocas. Faz-se o que é determinado, sem envolvimento.

Na (SD) C5 o enunciante informa

“não participei [...] mas acho que deveria ter sido incluída a questão”.

Este enunciante não participou da construção do PPP, mas quando diz: ***“mas acho que deveria ter sido incluída a questão”***, indica que a problemática da inclusão pode não ter sido abordada, transfere a responsabilidade de ter sido ou não tratada para quem participou. Essa postura remete para a realização de uma pedagogia que não sabe lidar com o vir a ser, a-histórica e não dialética, que não garante a emancipação do homem e a transformação social, muito menos um rompimento com o modo de produção capitalista. É importante considerar que a não participação da coletividade nesse processo implica na não existência de uma

perspectiva inclusiva, o que na sequência a seguir o enunciante tenta encobrir quando ao dizer que

“a participação no PPP foi coletiva [...]”.

Diante das afirmações das sequências C5 e B5, constatamos que não houve uma participação de todos, o que houve foi a participação de alguns na elaboração do documento norteador do fazer pedagógico da instituição. Assim, é perceptível a existência de inclusões precárias na Instituição. Ao continuar sua fala, quando se refere a quem participou do processo diz:

“[...] mas as pessoas que estavam ali não pensavam em inclusão”.

Com essa afirmação, o enunciante demonstra que não há preocupação dos grupos que participaram em considerar o processo inclusivo que é um dos objetivos da Instituição, conforme está posto em seus princípios norteadores. Na própria construção do documento percebe-se a imposição de uma vontade de verdade de alguns, sem considerar o Outro. Então, como pensar em inclusão? O mesmo enunciante continua

“[...] A questão da inclusão passa periférica, a não ser que venha determinação de cima para baixo, como a questão da LIBRAS, da sociologia, da cultura negra. Mesmo com isso as pessoas envolvidas não estão preocupadas”.

Assim dito, não se percebe a existência de uma cultura inclusiva na Instituição, pois se fala em inclusão apenas no sentido de cumprir as determinações legais, mas sem preocupação concreta com a questão porque, não se abre uma discussão crítica, cumprem-se as determinações vindas de uma instância superior carregadas de sentido, atreladas a um discurso mantenedor da hegemonia neoliberal que mascara a realidade e contribui com a discriminação e a fragmentação social e é encoberta pela representação instituída de origem extra-social a instituição.

Quando o enunciante diz que, mesmo com essas determinações, as pessoas envolvidas ***não estão preocupadas***, nos faz perceber o quanto estão seduzidas, impossibilitadas de enxergarem as consequências do seu fazer, ou do não fazer, porque, fica evidente que a autonomia foi perdida (IMBERT, 2003) e diante de uma

ilusão de autonomia estamos diante de uma situação de manipulação (HABERMAS, 1976).

Ao serem perguntados sobre a ocorrência de mudanças no ambiente escolar que viabilizem a inclusão, detêm-se em abordar os programas implantados por orientação do MEC e as mudanças arquitetônicas efetivadas em cumprimento à determinação legal, (SD) A12

“O espaço físico, o PROEJA⁷⁴, o PROIFPE⁷⁵, programas de extensão com aulas para comunidade”.

Todos são programas relacionados a ações afirmativas, sem nenhuma preocupação mais profunda com um compromisso permanente, funcionam como paliativos, atendendo a grupos.

Na sequência (SD) C12, o enunciante cita as

“cotas, acessibilidade arquitetônica, a cadeira de LIBRAS [...], o NAPNE⁷⁶”.

Todos constituem ações que foram impostas como já dito por determinação legal. No caso do NAPNE, este está ligado a um programa específico relacionado as ações afirmativas, direcionado às pessoas com deficiência e que tem seu funcionamento atrelado à disponibilidade e à vontade do gestor da Instituição, não existindo uma política específica que garanta sua consolidação.

Conforme dito por um dos entrevistados, (SD) B12

“Não temos mudanças expressivas, [...]. O que teria que modificar é o tratamento das pessoas em relação aos outros, alunos com alunos, reflexo da própria sociedade que é muito restritiva à inclusão”.

Ao dizer que não se tem mudanças expressivas, demonstra um entendimento de que não basta apenas o cumprimento de determinações legais para que se faça inclusão, mas que há a necessidade de considerar a importância do processo relacional o reconhecimento e o respeito pelo outro. Porém, ele se refere apenas à relação entre os alunos, quando o que se necessita é de uma mudança comportamental e ética de todos os envolvidos no processo de inclusão. Nessa perspectiva, o enunciante se coloca fora da questão, ***alunos com alunos*** e,

⁷⁴ Programa de Educação de Jovens e Adultos

⁷⁵ Programa que prepara estudantes para participação do exame de seleção para acesso a instituição.

⁷⁶ Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educativas Especiais

posteriormente, coloca a responsabilidade na sociedade, a ***própria sociedade que é muito restritiva à inclusão***. Deixa, portanto, de considerar suas ações e as de todos os envolvidos na Instituição, que, como educadores, poderiam ter uma postura de acolhimento, promotora de autonomia intelectual, que contribuísse com a formação de um cidadão capaz de dizer a sua própria palavra, um cidadão pleno. Dessa forma, com esse fazer, dá sustentação ao fenômeno da globalização, contribuindo para atualizar um processo perverso de base neoliberal formador de um imaginário social promotor de práticas alienantes.

Indagados sobre como percebem o movimento inclusivo, os entrevistados fazem as seguintes afirmações: (SD) C10

“Positivo, [...] primeiro vem de Brasília, que diz: Mude. Depois tem um certo tempo para que se efetive, vem por decretos. Exemplo é a cadeira de LIBRAS no curso de graduação”.

Quando considera que o movimento inclusivo é ***positivo***, mas, para seu acontecimento, necessita de uma ordem de Brasília, que ***vem por decretos***, deixa evidente que se cumpre apenas o determinado. Desse modo, apresenta uma necessidade de dominação e dependência de um outro que regule sua existência, se coloca na dependência de um poder autoritário controlador de seus atos (ALEIXO, 2010), que o impede de pensar criticamente, e de atender às necessidades de todos os coletivos sociais. Destarte, desse modo não muda suas práticas, suas concepções e valores, e ainda contribui com o condicionamento dos estudantes em adaptarem-se às exigências da escola e, assim, deslocam o problema para o aluno, para a família ou para o grupo social em que estão inseridos.

Seguindo com a sequência (SD) A10

“Há um movimento, mesmo que seja por imposição legal. A reforma das rampas foi feita por imposição legal”

O entrevistado admite a existência de um movimento referente à inclusão. Entretanto, diz que isso ocorre porque é imposto. O processo de inclusão e de práticas inclusivas não funciona por imposição, as pessoas precisam estar envolvidas, não basta apenas tolerar as diferenças, e cumprir a lei. Também identificamos neste dizer uma falta de análise crítica da realidade, pois o que se espera do educador é que este imprima uma relação de poder de mudança. Mudança não só para perceber a desigualdade fundada pela exclusão, mas para

nomear essa exclusão como algo inaceitável (ALVES, 2008) para que, dessa forma, rompa com o estabelecido através de forças antagônicas ao poder instituído na instituição (IMBERT, 2003), superando o imaginário especular, em que o sujeito é objeto, é alienado, e incorporando o imaginário histórico-social-radical, saindo do especular e do homem objeto para um homem que se constrói e toma para si o seu destino (BORBA, 2001).

Na sequência discursiva (SD) B10, o entrevistado diz que na Instituição

“[...] começa a discutir a inclusão de tudo, até a parte da homossexualidade que é um tabu”.

A forma de dizer ***inclusão de tudo*** refere-se à inclusão de qualquer coisa, possivelmente do que seria inaceitável ou proibido em uma determinada sociedade. Ao dizer, ***até da homossexualidade que é um tabu***, refere-se ao tabu de decência que é geralmente associado a sexo, a certas partes e funções do corpo. Neste dizer, sexo, de alguma maneira, para o enunciante continua sendo um tabu, mesmo que inconscientemente, mas que fica evidente pela forma de se referir, quando diz ***até*** da homossexualidade, ao invés de ***também***, por exemplo. Continuando seu dizer

“[...] Estamos numa época de quebrar paradigmas. A sociedade está se reconstruindo moralmente, eticamente”.

Este é um discurso atravessado pela ideia politicamente correta da inclusão, difundida amplamente pela mídia, que, por meio da linguagem, define sentidos a serem postos em circulação e que para isso, considera o auditório e a situação de enunciação.

“[...] mas essas mudanças não podem ser rápidas. Disputa de forças, um grupo querendo subjugar outros. Tem que ser lento para não ser traumático”.

Ao dizer que é ***disputa de forças, um grupo querendo subjugar outros*** o enunciante demonstra entender que a discussão sobre a inclusão é foco de uma disputa de poder entre grupos que buscam imprimir sentido a esta questão. Neste caso especificamente, um sentido da inclusão que põe em circulação a ideia de adaptação das pessoas ao ambiente, com base no evolucionismo e, segundo o enunciante, as ***mudanças não podem ser rápidas [...], tem que ser lento para não ser traumático***. Está subentendido, um fazer de conta que se está fazendo inclusão, justificado por um fazer lento para não traumatizar. O que traumatiza são

as situações discriminatórias e segregacionistas a que são submetidas as pessoas. Para complementar esse entendimento identificamos nas sequências discursivas a seguir o sempre e velho jogo de responsabilidades. São dizeres que contribuem para manutenção de uma farsa sobre o fazer inclusivo.

Ao serem perguntados sobre a existência de espaço e conversas sobre o processo de inclusão, os entrevistados dizem: (SD) A11,

“Existe. Mas não é algo sistemático. [...] A participação dos pais, isso é que não há [...]”.

Seguindo com a mesma pergunta, identificamos em outro dizer, (SD) B11

“[...] Encontro de pais, encontros científicos. São tímidos, precisam ser mais incentivados”.

Continuando com o enunciante da (SD) C11

“[...] para os pais e escola ainda acho falho, é uma questão cultural”.

É dito que a escola disponibiliza espaço para discutir a inclusão, mas sem sistematização, o que nos leva ao entendimento de que não há um verdadeiro processo inclusivo, que fica apenas no campo discursivo, sem uma maior disponibilidade para engajamento e para novas ações. É colocada a responsabilidade nos pais pelo fracasso do processo justificando que é uma questão de cultura. Estas justificativas são comuns no modelo integrativo que responsabiliza o aluno, a sua família, ou o grupo social em que está inserido pelo fracasso da aprendizagem e que não promovem a inclusão.

A seguir, nas sequências discursivas de dois enunciantes, estes dizem receber apoio da instituição para trabalhar fazendo inclusão. O entrevistado da (SD) A13 diz:

“do setor pedagógico”,

O da (SD) C13 diz que recebe apoio

“do departamento de ensino e do setor de psicologia e assistência social”.

Entretanto, o enunciante da (SD) B13 mostra uma realidade diferente quando diz:

“Não, aqui não tem nenhum especialista na área. Aqui, faço a inclusão de livre e espontânea vontade. [...] até agora não tive nenhum suporte”.

Com este dizer, é possível desvendar como é tratada a questão da inclusão na Instituição, cada um por si, consolidando de forma precária o que está instituído. Até então, as falas buscavam mascarar esta realidade, na tentativa de mostrar um funcionamento em rede, com o envolvimento de todos. Mas se descortina com o dizer do enunciante, ***aqui, faço a inclusão de livre e espontânea vontade. [...] até agora não tive nenhum suporte.*** Entendemos que esta tentativa de encobrir a situação ocorre devido as implicações estruturais-profissionais dos envolvidos e de suas histórias pessoais.

Ao se referirem aos aspectos não inclusivos, tornam evidente como tem se dado na instituição as ações denominadas inclusivas, contribuindo para reafirmar o entendimento sobre o dito e analisado na sequência anterior, B13. Aqui o sujeito se mostra através do seu dizer conforme podemos perceber nos recortes discursivos a seguir: (SD) B7

“Não existe política para deficientes auditivo e visual, porque são casos isolados. Só acontece quando vem de cima para baixo. A questão das rampas [...]. Só foram construídas porque o projeto foi e voltou com a exigência da construção destas”.

O enunciante afirma a não existência, na instituição, de políticas para contemplar as pessoas com deficiências. Quando diz que ocorre alguma ação com perspectiva de incluir é porque esta certamente ***vem de cima para baixo***. Ou seja, é imposta uma ordem e esta é cumprida, as coisas só acontecem por imposição legal e não por entendimento do que seja uma escola inclusiva. Ratifica seu pensamento quando diz que as ***rampas [...]. Só foram construídas porque o projeto foi e voltou com a exigência da construção destas.***

Na sequência que segue o enunciante C7, também diz porque a escola não é inclusiva: (SD) C7

“Considero na forma dos professores..., há uma resistência por parte dos docentes”.

Num primeiro momento, o enunciante faz uma pausa em sua fala, quando diz ***considero na forma dos professores...***, que nos revela um não dito, ou seja, existe uma postura, uma prática dos professores que não é compatível com a realização da inclusão, e continua, ***há uma resistência por parte dos docentes.*** Dessa forma,

não deixa dúvidas sobre o seu dizer, e mostra uma não disponibilidade dos docentes para mudanças. Ainda no mesmo recorte discursivo continua:

“A questão de não se colocar no lugar do outro. Está aqui para fazer isso e pronto”.

Entendemos que não há também disponibilidade em se colocar na posição do outro, nem o estabelecimento de vínculos afetivos positivos, que consideramos fundamental para o processo de inclusão. Quando diz, está ***para fazer isso e pronto***, demonstra um não envolvimento com o outro, um fazer mecânico, que não promove situações de aprendizagem, porque não considera as relações, nem o sujeito dos processos psíquicos e cognitivos. Este enunciante finaliza o seu dizer tratando sobre seu despreparo, sua angústia, seu medo para lidar com a inclusão,

“me colocando na situação, como eu faria com um aluno surdo, qual o preparo, a questão não é tão simples para poder agregar. Está muito na teoria, na prática tem seus percalços. [...] se chegar um caso, ele tem direito, mas não vejo viabilização”.

O enunciante mais uma vez mostra a realidade da escola ao se referir ao acolhimento a um aluno com surdez, quando que ele próprio se questiona sobre o que fazer diante da situação. A lei garante o direito deste aluno frequentar a escola, mas o processo de inclusão desse aluno não é realizado a contento, pois nem o professor que deverá lidar com ele sabe como fazer. Diante das circunstâncias o que vivenciamos infelizmente, é uma forma de exclusão na inclusão. Está claro que não ocorre na Instituição o devido apoio para esse trabalho, nem está sendo disponibilizado os recursos didático-pedagógicos necessários para o desenvolvimento do trabalho docente, contradizendo o que este mesmo enunciante disse em outro momento da sua entrevista, especificamente no recorte discursivo C13.

Ainda sobre aspectos considerados como não inclusivos na Instituição, o enunciante da (SD) A7 diz:

“Uma falha seria a distância da família da escola”

Mais uma vez faz o jogo de culpas, responsabilizando as vítimas pelo fracasso da inclusão ao considerar que a família é o problema do processo. É importante não desconsiderar a importância e a responsabilidade da família, mas esta não pode responder pelo que ocorre no espaço escolar, visto que esta questão

deve ser concebida de maneira mais ampla, mais abrangente. A grande questão é que a escola não considera que o problema esteja nela, porque insiste em permanecer inalterada, sem condições estruturais que favoreçam a inclusão. Se veem diante de decretos, leis, políticas afirmativas a que devem cumprir, porém a equipe docente não está devidamente preparada para lidar com a inclusão.

Quando perguntados sobre quais aspectos considera como inclusivos na Instituição, o enunciante da (SD) A6 diz:

“Começa na seleção, porque permite a entrada de pessoas com excelentes níveis de conhecimento”.

Selecionar não pode ser utilizado como sinônimo de inclusão, selecionar é preterir uns em detrimento da escolha de outros. Neste dizer, percebe-se o quanto o sentido da inclusão está deturpado, desvirtuado, contribuindo para a formação de grupos e perpetuação de um sistema de exclusões. Quando diz, ***permitir a entrada***, isso implica que há proibição da entrada de pessoas na escola, o que vai de encontro ao pensamento democrático da escola pública e universal. Entretanto, parece ser esse o verdadeiro objetivo dos que pensam a educação no país e dos dirigentes das instituições de ensino. Um fato curioso é a afirmação da ***entrada de pessoas com excelentes níveis de conhecimento***. Entendemos que a escola é para todos e isso vai além de quem detém excelente nível de conhecimento porque, no modelo de sociedade que temos, os que têm excelente nível de conhecimento, possivelmente são os detentores de uma condição econômica melhor. Esse tipo de pensamento apenas contribui para a manutenção das desigualdades sociais e econômicas, pois os que não tem bom nível de conhecimento ficam fora da seleção. Nesse discurso, percebemos uma forte cristalização das significações instituídas em relação ao acesso e permanência dos estudantes na instituição. Nem todos podem. Possivelmente, ao se pronunciar, o entrevistado não tenha se apercebido do que estava dizendo, ao demonstrar um sentido equivocado da inclusão. Contudo, ao considerarmos a base ideológica que dá sustentação a esse discurso, não há equívoco algum, há sim, ações que ajudam a disseminar a hegemonia de um modelo neoliberal e assim, ficam todos incluídos, mesmo que em lugares e posições profundamente desiguais num mesmo sistema de dominação (GOUVEIA, 2006).

O enunciante (SD) C6 considera que a Instituição é inclusiva citando como exemplo a

“acessibilidade física (rampas) e a contratação do professor de LIBRAS”.

Através desse recorte, a inclusão é percebida por um único prisma, no caso, as pessoas em situação de deficiência. Não basta apenas rampas e professor de LIBRAS ou que se cumpra a lei para que a escola seja inclusiva. Estes aspectos não são suficientes para a realização de uma verdadeira inclusão. Essa maneira de pensar associando a ideia de inclusão especificamente às pessoas com deficiências, nos remete mais uma vez as ideias de integração e adaptação dos sujeitos, constitutivas de um pensamento fragmentado sobre a inclusão, em que se percebe a questão apenas por um único olhar, sem considerar a complexidade que envolve o problema.

Na (SD) B6 o enunciante diz:

“Eu, particularmente, não tenho dificuldade de lidar com as diferenças [...], mas tem pessoas que têm restrições”.

Aqui fica evidente que na Instituição não se realiza a inclusão, porque ***tem pessoas que têm restrições***. Enquanto houver restrições, haverá segregações e sempre excluídos. Mesmo que este docente não tenha dificuldade em lidar com as diferenças, para que ocorram mudanças faz-se necessário questionar a Instituição existente, para que sejam estabelecidos fins e meios para uma ação homogênea e autônoma, sem que ocorra ação externa sobre os sujeitos.

Ao serem perguntados se acreditam no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, o enunciante afirma que (SD) C16

“Sim, é importante, porém como está sendo feito considero ineficiente, porque esses alunos, ficam em sala, mas o professor não consegue dar o suporte necessário, porque precisariam de um acompanhamento, de uma ajuda e as salas são lotadas. Como dar um suporte maior a esses alunos que precisam de maior atenção e cuidado”.

Ao se referir à inclusão como algo que ocorre de forma ineficiente, o entrevistado trata na realidade de integração, ou seja, os alunos são postos em salas de aula sem os devidos recursos, ficando assim, em condições de desigualdade em relação aos demais, o que dificulta seu processo de aprendizagem. O acesso acontece conforme estabelecido em lei, mas as condições de aprendizagem oferecidas são desiguais. Isso contribui para gerar mais segregações. Continuando com o recorte discursivo, ***[...] Esses alunos ficam em***

sala, mas o professor não consegue dar o suporte necessário, porque precisariam de um acompanhamento, de uma ajuda e as salas são lotadas. O próprio professor fica impossibilitado de fazer um trabalho realmente inclusivo, quando coloca a questão da superlotação das salas. Ao dizer que os alunos precisam de ajuda, de suporte, atenção e cuidado, remete a um pensamento e a uma visão assistencialista para com o aluno com deficiência contribuindo para a formação de situações de dependência, quando a essência da inclusão é possibilitar autonomia. Ao dizer que estes estudantes necessitam de maior atenção e cuidado, remete ao entendimento de que as pessoas com necessidades especiais são portadoras de alguma enfermidade, contribuindo para a manutenção de uma imagem distorcida sobre essas pessoas com deficiência ou que estejam em situação de deficiência.

Na realidade, o que a escola precisa propiciar são as condições necessárias ao desenvolvimento e a aprendizagem de todos. Para isso, porém, necessita recorrer a recursos específicos e modificar suas práticas, o que exige um profundo processo de mudanças atitudinais nas relações entre as pessoas e que sejam tiradas as máscaras de um sistema educacional viciado que constantemente inventa novos discursos, fazendo circular novos sentidos sobre problemas antigos, para perpetuar situações de desigualdade. Ainda sobre o crédito no processo de inclusão, o enunciante da (SD) B16 diz que acredita no processo, mas,

“claro, sob restrições. Você não pode querer que um Síndrome de Down produza igual a um que não tem. Um esquizofrênico pode produzir, mas com limitações, embora contribuindo para a sociedade”.

Ao dizer **sob restrições**, o entrevistado demonstra que discrimina pela diferente capacidade de produção das pessoas com Down ou com esquizofrenia, por exemplo, e atrela a essa capacidade diferenciada a produção limitada para a sociedade. Quando diz, **com limitações, embora contribuindo com a sociedade**, evidencia uma forte tendência capitalista em que todos independentemente da sua condição deverão produzir produtos a serem consumidos, devendo contribuir com a sociedade produzindo algo que se transforme em excedente para que pague o seu sustento e mantenha a estrutura social vigente. Utiliza esse pensamento em nome da inclusão, em detrimento das relações educativas que possibilitem aos educandos se fazerem sujeitos a partir de suas construções. Nesse dizer, prevalecem as intenções que orientam a lógica do capital, tensionando e responsabilizando o

indivíduo pela sua própria existência e de um fazer pedagógico com base na cultura da performatividade associada ao currículo com alcance de metas de desempenho.

Ao serem perguntados como podem contribuir com a inclusão através das disciplinas que lecionam, responderam conforme as sequências a seguir, (SD) B15

“[...] No caso do deficiente visual podemos aumentar o tamanho da letra na projeção da aula [...]”.

Essa é uma maneira bastante simplista para contribuir com a inclusão de uma pessoa cega. Nesses casos, são necessários instrumentos e recursos específicos para atender a cada situação, bem como mudanças nas atitudes das pessoas atreladas as ações frente a diversidade, nas culturas, políticas e práticas. O que percebemos é a falta de informação sobre a questão, conforme já foi dito pelos próprios enunciantes em outro momento e mais uma vez fica evidente a falta de apoio e de recursos e materiais específicos por parte da Instituição para o desenvolvimento de uma verdadeira inclusão. Na (SD) A15 o entrevistado diz que

“tem a preocupação de que o pessoal no final do curso saia sabendo”.

Saia sabendo o quê? Conteúdos que fazem parte de uma matriz curricular compartimentalizada, conforme um modelo tradicional? Pois é essa a ideia que nos tem ficado evidente ao longo dos recortes discursivos analisados. É importante considerar que o enunciante defende esse fazer como algo que contribui com a inclusão, mas afirma que

“apesar dessa preocupação em alguns momentos ocorre baixo rendimento da turma e isso pode contribuir mais para a exclusão do que com a inclusão”.

Entendemos que o baixo rendimento ocorre, pois a questão da inclusão não está sendo tratada na sua essência. É possível observar que a inclusão no dizer do enunciante está atrelada ao **rendimento da turma**, não se demonstra nenhuma preocupação com a relação professor-aluno, com a oportunidade de contribuir com o processo de construção do sujeito, através de uma ação pedagógica transformadora, de uma educação integral, que seja simultaneamente tecnológica, histórico-social, humanística, filosófica e artística. E, finalmente, o enunciante admite que **contribui mais com a exclusão do que com a inclusão**. Ainda continua dizendo:

“Não quero responsabilizar apenas o aluno por isso, também tenho uma responsabilidade, assim como também a família [...]”.

Nessa fala o enunciante responsabiliza a si, ao aluno e a família pelo baixo rendimento das turmas. Está tão envolvido pelo apregoador pelo sistema capitalista, que acaba por elencar culpados, inclusive a si próprio, pelo fracasso de um processo, ignorando uma análise ampla, profunda do problema.

O enunciante seguinte, explica como a sua prática pode incluir ou excluir o aluno (SD) C15

“O aluno pode ser incluído ou excluído. Incluído na medida em que ele vai dominar esses saberes cotidianos, transformando em saberes científicos”.

Dito desse modo, o entendimento é de que a condição para estar incluído é ter domínio do conteúdo acadêmico e saber empregar o saber científico teórico na solução de problemas apresentados pela aplicação das técnicas do trabalho produtivo. Ao continuar sua fala diz,

“é excludente na medida que esse aluno não consegue fazer essa transposição”.

Dessa maneira, o aluno que está na escola e que não consegue fazer esta transposição por motivos diversos, muitos deles alheios a sua vontade, como a falta de condições adequadas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, estrutura física inadequada, falta de recursos didático-pedagógicos adequados, entre outros, já é um forte candidato para a exclusão. Nesse dizer, não identificamos preocupação com a formação de um sujeito com autonomia, parece se perder de vista a atitude libertadora, promotora de atividade crítica, priorizando-se o excesso de racionalidade. Continua justificando que

“se ele (professor) foca o seu olhar para o melhor aluno, ou se faz uma média entre eles [...], dependendo do olhar do professor, sua prática poderá ser extremamente excludente”.

Trata da prática docente como fator que tanto contribui para a exclusão quanto para a inclusão. Ao dizer que o professor foque ***seu olhar para o melhor aluno***, estabelece um padrão melhor/pior, atitude que cria rótulos para as pessoas. Ao propor ***que se faça uma média*** entre os alunos, para poder desenvolver um trabalho inclusivo, nos remete ao pensamento positivista do normal e do anormal, daquele que sabe e daquele que não sabe, que segue a lógica da ordem,

delimitando e fixando aquilo que tende escapar de sua influência, para isso estabelece uma média com a intenção de nivelar, igualar as pessoas, amplamente utilizada entre os detentores do poder, como forma de controle e que na realidade estimula uma falsa ideia de inclusão. Nesse caso, isso é feito ao considerar o “melhor aluno” como referência para o desenvolvimento das suas aulas. Desse modo, sua prática contribui para acentuar as exclusões, porque desconsidera os distintos estilos e ritmos de aprendizagem, bem como a necessidade de utilizar diferentes estratégias e recursos educativos que possibilitem um desenvolvimento integral.

Essas práticas são descritas nos discursos dos sujeitos quando dispensam tratamento igual a todos, sem maior preocupação com as especificidades do processo de aprendizagem de cada um. Ao serem perguntados sobre que estratégias usam para trabalhar com as pessoas com necessidades especiais, um dos entrevistados relata como lidou com um aluno com deficiência visual até saber da deficiência, (SD) A19

“A partir do momento que tomei a iniciativa de consultá-lo, até então o tratamento foi igual aos demais”.

Nesse dizer, percebe-se que não houve nenhuma preocupação inicial em identificar ou conhecer os alunos e as turmas com as quais trabalha. Por acaso foi que percebeu a dificuldade desse aluno, mesmo sendo uma situação de deficiência visual em que a constatação da situação é bem mais fácil, ou seja, ao adotar um tratamento igualitário para todos, contribui para a efetivação de uma situação profundamente desigual, porque mascarar as diferenças impede o avanço em direção a construção da autonomia. Este exemplo demonstra a necessidade de romper com o simples fazer cotidiano e passar a observar melhor os sujeitos de nossas relações e a nós mesmos de modo a reconhecer o outro e suas peculiaridades, através de um olhar que desnaturaliza e rompe com as rotinas habituais, para isso “é necessário reconhecer o sentido dessa ignorância instituída” (ARDOINO, 2003, p. 21).

Dando continuidade a nossa análise, o enunciante da (SD) B19 também nos diz como lida com estudantes com deficiência,

“tenho poucos alunos com deficiência, não sei se porque foi restrita a entrada. Sei que tenho um e que o trabalho está sendo eficiente, porque ele já está trabalhando [...]”.

Nessa maneira de dizer, a **eficiência** do desempenho docente está atrelada ao aluno estar **trabalhando**. Percebe-se que este é um discurso reprodutor da retórica neoliberal que atrela a educação escolar a preparação para o trabalho, de forma a adequá-la a ideologia dominante. Isso certamente tem influência na formação dos futuros professores, que não estão vivenciando um verdadeiro processo de inclusão. Na sua própria sala de aula, o professor só conhece a existência de **um aluno com deficiência**, e acrescenta que, **tenho poucos alunos com deficiência**. Ao dizer **poucos**, considera a possibilidade de isso ser mais de um, mas ele só sabe de um. Se os professores em formação não vivenciam situações inclusivas como se tornarão professores inclusivos? Como desenvolver a autonomia se o espaço acadêmico não proporciona essa leitura crítica? Como esse aluno já empregado está desenvolvendo sua prática? Quais são as condições oferecidas? O que percebemos é a continuidade de um ciclo vicioso na formação de professores em que se mudam os discursos, as falas, a linguagem, mas na prática as mudanças não são efetivas.

Na (SD) C19 o entrevistado diz que para incluir realiza

“primeiro o diálogo” e que usa “atividades diferenciadas motivacionais”.

Como exemplo, cita o uso de

“jogos, estimulando a competição e consequentemente o aprendizado”.

Dialogar no sentido freireano significa vivenciar uma relação promotora de aprendizagem e autonomia, tanto para o educador como para o educando, num processo democrático em que é possível se refletir sobre um vivido conjuntamente, em que ambos, educadores e educandos, são sujeitos do processo educativo, num encontro intersubjetivo, que desencadeia conforme Ardoino, “jogos de vontades, os desejos, a angústia, as manifestações de uma vida inconsciente”, diferentemente do **estímulo a competição**. São concepções diferenciadas de mundo e consequentemente de práticas pedagógicas. A competição é estimulada na perspectiva da pedagogia da resposta, centralista e excludente, (MACEDO, 2002), centrada na epistemologia do conhecimento científico tradicional, cartesiano e positivo, perspectiva que vai de encontro a uma escola inclusiva.

Todavia, os entrevistados consideram de maneira geral que suas práticas estão condizentes para o tipo de cidadão que desejam formar. Pois, ao serem perguntados sobre o que mudariam ou acrescentariam as suas atividades ou metodologias para uma prática mais inclusiva fizeram as seguintes colocações: (SD) A21

“Talvez eu precisasse de uma contínua formação a fim de que pudesse imaginar novas formas de trabalhar”.

Quando o enunciante diz ***talvez eu precisasse***, se coloca numa posição pouco humilde em aceitar suas limitações e coloca dúvida sobre a sua necessidade de uma formação contínua e isto ocorre, devido a vivência de uma relação educativa narcísica, não dialógica, que é na realidade destruidora, (BORBA, 2001). Dito assim fica entendido que o sujeito não demonstra disponibilidade a mudanças, considera que já está pronto.

Na sequência discursiva (SD) C21, o que o enunciante diz sobre a possibilidade de mudar sua prática é:

“Não. Porque já procuro fazer isso à medida que reflito sobre minha prática e porque a escola oferece condições para desenvolver essas práticas inclusivas”.

Nesse dizer, o enunciante foi taxativo, admitindo que não muda sua prática. Essa forma de pensar é autoritária, narcisista, exclusiva e excludente o que a torna alienante (BORBA, 2001). Justifica sua resposta com o argumento de que já reflete sobre sua prática, como se bastasse apenas refletir sobre a prática para transformá-la. Refletir sobre a prática é fundamental, porém se a reflexão se der num vazio a-histórico, sem contextualização e sem considerar o outro, sem a compreensão das implicações dos atos, poderá resultar em um sujeito-objeto, sem capacidade para projetar um futuro diferente.

É importante observar que o enunciante, na mesma sequência, continua dizendo que ***a escola oferece condições para a inclusão***, o que o contradiz em relação a dizeres anteriores, dessa mesma entrevista. O enunciante mostra assim, a forte influência do instituído sobre o seu dizer e o seu fazer, pois tenta apagar o que antes já havia dito, objetivando silenciar sobre uma realidade.

Perguntados sobre como se sentem lecionando num curso de formação de professores e formando profissionais para trabalhar com as diferenças, disseram (SD) A17

“Eu me sinto com uma prazerosa responsabilidade. [...] A influência que exerço sobre a geração que formo tem influência da geração que me formou”.

Com este dizer o entrevistado mostra como ocorre no meio educacional a reprodução dos fazeres dos sujeitos, disseminando sentidos diversos através da linguagem fazendo circular discursos que passam a compor a interdiscursividade do meio que são constitutivos da realidade. Desse modo, se constrói o imaginário social apoiado no simbolismo existente. Porque o discurso do outro é um discurso que está em mim, me domina e fala por mim (CASTORIADIS, 1991). O importante é o indivíduo encontrar em si próprio um sentido que não é seu e transformá-lo. Porém, não parece ser nesse sentido de autonomia que o enunciante coloca a questão. O seu dizer demonstra a prevalência da reprodução de significações sem perspectiva instituinte.

Um outro enunciante, (SD) B17 diz que sente a docência como

“Uma dádiva de Deus”.

Este dizer remete ao discurso da educação por vocação, tratada como missão, em que os professores assumem suas atribuições de transmissores de conhecimento com resignação, aceitam todas as dificuldades advindas da falta de condições de trabalho como algo natural e suportam tudo em nome da vocação, até conviver com os tratamentos desiguais, inclusive justificando-os. É um discurso religioso, em que a pessoa entrega tudo a Deus, sem maiores questionamentos, chegando a causar comoção nos que escutam e assim dão consistência ao sentido da educação que circula no espaço discursivo da escola e vão constituir o imaginário dos futuros professores com base em uma explicação fantasiosa da realidade.

Na (SD) C17 o entrevistado diz:

“Procuro trabalhar com a realidade, dizer que nem tudo são flores, contando experiências e fatos que ocorreram comigo e com outros colegas”.

O enunciante diz que ao lecionar num curso de formação de professores apresenta aos estudantes suas experiências como docente, e diz que, ***nem tudo são flores***. Faz um contraponto entre a sua realidade profissional e uma flor que

representa beleza e encantamento. Entendemos que para este enunciante, ensinar num curso de formação de professores, vivenciar o dia a dia com as condições disponíveis para a realização de um trabalho de qualidade, nem sempre é tão belo e tranquilo quanto possa parecer. Ele busca explicar essa realidade para seus alunos recorrendo a vivências anteriores, considerando também para referendar o seu dizer, o relato dos colegas, ou seja, ele busca exemplificar a falta de beleza e de encantamento vivenciada na profissão.

Diferentemente do discurso do entrevistado anterior, não entrega a Deus, reconhece as dificuldades enfrentadas no trabalho docente com convicção. É importante observar que esses discursos são enunciados a partir de lugares diferentes, de histórias de vida diferentes, com implicações também diferentes. Continuando a sequência o enunciante diz:

“o que me preocupa mais com a questão da diversidade e da inclusão é o fator família. Esse considero o maior gargalo da nossa educação”.

Mais uma vez este enunciante coloca a família como o elemento que dificulta a inclusão, o que nos remete ao jogo de responsabilidades promovido pelos discursos circulantes sobre a aceitação às diferenças. As pessoas inconscientemente transferem para outros, responsabilidades que são suas, deixando de exercer o papel que lhes cabe enquanto cidadãos e essa ideia faz parte do discurso docente nos cursos de formação de professores, contribuindo para a formação de significados, os mais diversos, a respeito da inclusão.

Ao perguntarmos como avaliam sua prática pedagógica, os entrevistados fizeram as seguintes afirmações: (SD) A20

“Preocupado com a aprendizagem, com a formação ética e moral do aluno”.

Associa aprendizagem unicamente à formação ética e moral, em que o sujeito para tornar-se esclarecido e educado, necessita ser disciplinado, cultivado, pois a cultura compreende a instrução e o ensino. Nessa maneira de pensar, o que se desenvolve é um ensino para a civilidade, porque é preciso se tornar um homem prudente, adaptado à sociedade humana para ser querido e ter influência. Um ensino para implantar a moralização, que além de desenvolver habilidades para todos os fins, seja capaz de escolher somente os bons. Este é o encaminhamento para a educação e para a aprendizagem desenvolvido numa sociedade de base capitalista.

Assim, é possível identificar uma prática pedagógica que não considera o sujeito dos processos psíquicos e cognitivos, suas implicações, seus afetos. Porque em um processo de aprendizagem entra em jogo um mundo interno e um mundo externo para que o ser humano possa tomar consciência do mundo e de si mesmo. Nesse processo o professor precisa ter conhecimento e consciência do seu fazer, porque se as mediações não forem bem feitas, o resultado é uma relação de alienação, que não é um ato libertador. Sendo assim, o sujeito, às vezes, passa a ser objeto de um imaginário enganador (BORBA, 2001). Essa relação construída entre dois sujeitos, deve ser promotora de autorização, de autonomia, com uma intencionalidade formativa, o que exige politização em suas várias dimensões.

Na sequência (SD) B20 o entrevistado diz,

“para um professor de matemática formado por um sistema educacional positivista, eu consegui me tornar um humanista”.

Com essa afirmação, o entrevistado avalia sua prática e considera que se tornou humanista, apesar da formação positivista. Na perspectiva dialética, não saímos de um estado para outro, somos contraditórios e vacilantes, seres inacabados em constante processo de formação, estamos sempre nos construindo. O enunciante continua a sequência dizendo:

“consciente, pois o sistema positivista está fadado a acabar”.

Dito dessa forma o entrevistado anuncia o fim do pensamento positivista, como se este tivesse prazo para acabar. Essa maneira de dizer tende a ser também fragmentadora, pois exclui, reduz, simplifica e elimina formas de pensar, e entendemos que nenhuma forma de pensar deve ser desconsiderada, porque mesmo o pensamento complexo, é constituído por interações lineares e não-lineares. A complexidade da prática pedagógica é simultaneamente de natureza homogênea e heterogênea, e nela coexistem múltiplas dimensões que de um lado, não se confundem entre si e, por outro, não existem separadas ou isoladamente, não é possível entender uma sem a outra (CÓRDOVA, 2003). Ao avaliar sua prática pedagógica, o enunciante busca distanciá-la do cientificismo, mas ao mesmo tempo o traz muito forte ao eliminar formas diferentes de pensar. Sua fala se reduz à dimensão da consciência, mas o inconsciente aponta os limites do conhecimento e, o desconhecimento pode ser associado à alienação individual e social, porque o

psiquismo cai nas armadilhas da falsa consciência, ao aceitar valores e normas impostos pela coletividade.

Na sequência (SD) C20 o enunciante avalia sua prática dizendo:

“Em mudança constante, a cada dia tento refletir sobre a minha prática”.

Refletir sobre a prática é fundamental para que se realizem mudanças, entretanto para que isso ocorra é necessário que nos disponibilizemos, que nos autorizemos a transformar o sistema educacional, estruturado com base em verdades absolutas padronizadas. Este dizer vai de encontro, ao que é dito por este mesmo enunciante na sequência C21, já analisada anteriormente, quando demonstra uma não disponibilidade em realizar mudanças. Aqui tenta encobrir uma realidade que foi elucidada em seus dizeres anteriores.

Assim, com referência nas análises feitas foi possível identificar os sentidos da inclusão postos em circulação pelos enunciantes que pouco tem contribuído para um verdadeiro processo de inclusão. O direito à escolarização e do acesso de todos à educação é um discurso amplamente aceito politicamente, chegando a transformar-se no mito de uma verdade socialmente consensual, e que na realidade não existe consenso, porque diante de discursos semelhantes, encontram-se objetivos diversos, que trazem a tentativa de mascarar as diferenças, impedindo a construção da autonomia dos sujeitos. É perceptível a necessidade de acomodar, de normalizar para melhor controlar.

No discurso dos professores formadores de professores, o que se percebe é a ênfase na formação intelectual, política, cultural destes, entretanto não consideram que desenvolvem suas práticas limitadas por currículos alienantes, corrompidos pelo capital que impede a si próprio e aos outros de decifrar o mundo, interpretá-lo e transformá-lo, devido aos cabrestos ideológicos a que estão submetidos e ao desconhecimento do seu próprio corpo constituinte de sua alienação primária, narcísica.

Isso se materializa em uma prática pedagógica excludente, que apresenta restrições à inclusão e tem como base ações conservadoras impregnadas de mensagens dirigidas que imprimem um poder de influência e validam uma verdade que passa a ser proferida por todos os interessados na manutenção de uma ordem social alienante.

5 CONCLUSÃO

A realização desta pesquisa proporciona aos envolvidos no processo educacional, em especial aos educadores e gestores da Instituição pesquisada, reflexões sobre seu fazer pedagógico, promovendo um repensar sobre suas concepções e práticas de inclusão.

Ao analisar os dados coletados através das entrevistas, identificamos que as concepções de inclusão e de práticas inclusivas dos entrevistados estão atreladas as suas formações ideológicas de base capitalista, perceptível em seus discursos que realçam de maneira bastante específica, as políticas neoliberais vigentes, quando, por exemplo, enunciam tratamento igual para todos, mas desconsideram as diferenças e, desse modo, não oportunizam igualdade de condições para a participação de todos. Fica assim, caracterizado os tratamentos desiguais e segregacionistas, pois o que na realidade se faz é normalizar os corpos para facilitar o controle. Desse modo, desenvolvem uma educação que serve às necessidades do mercado sem estímulo à criticidade e promotora da formação de um sujeito-objeto.

Esse pensamento foi possível de ser identificado também ao considerarmos as formações discursivas, constitutivas dos discursos analisados, sendo estas atravessadas por discursos promovidos no meio político e social mantenedores de uma prática pedagógica burocrática que se sobrepõe aos sujeitos por contribuir com a manutenção do controle e da dominação instituída, que dificulta a criação de espaços em que as pessoas possam assumir-se como sujeitos.

Consideramos que as posições dos sujeitos entrevistados se devem as condições de produção dos seus discursos, relacionadas à historicidade e ao contexto em que estão inseridos. Ou seja, nos discursos analisados, foi possível perceber que estas posições são decorrentes do próprio processo educativo dos docentes, impregnados de práticas pedagógicas focadas no tecnicismo e cientificismo oriundas de um sistema educacional com base numa pedagogia tradicional, que contribui com a continuidade de uma sociedade capitalista, consumista e excludente, dificultando sua libertação das práticas pedagógicas de cunho Liberal.

Em alguns momentos da entrevista, os docentes mostram uma realidade, não muito fácil para a realização do processo inclusivo na instituição, em outros momentos, tentam ocultar essas dificuldades.

Compreendemos que isso ocorre devido a dialeticidade constitutiva dos seres humanos, as suas implicações, as dificuldades que têm em externarem seu mal-estar, dentro de uma estrutura organizacional a qual estão submetidos esforçando-se para atender as perversidades de um pai castrador conforme tem se apresentado o Estado e suas instituições.

A materialidade discursiva nos mostra que os sentidos sobre inclusão postos em circulação no ambiente sugerem a adaptação, a integração do sujeito em detrimento de uma verdadeira inclusão. Identificamos em seus dizeres, a existência de barreiras que dificultam e muitas vezes impedem a criação de um fazer inclusivo. Estas barreiras estão relacionadas a questões da cultura, das políticas e das práticas pedagógicas, denominadas de barreiras funcionais. Encontramos também, barreiras que estão atreladas às ações dos sujeitos frente à diversidade, denominadas de barreiras atitudinais e as barreiras arquitetônicas. Entretanto, algumas dessas barreiras têm sido amenizadas pela aplicação de políticas afirmativas.

Percebemos que apesar da ideia de inclusão impressa nos textos dos documentos legais trazerem narrativas que diferenciam a inclusão da integração, as informações analisadas, ainda evidenciam práticas ancoradas nos moldes da integração, por trazerem a ideia da adaptação dos indivíduos aos ambientes dos considerados normais, ou seja, essa ideia tem base no modelo integracionista que tem como objetivo adaptar o indivíduo com deficiência ao ambiente de modo a torná-lo igual aos demais, diferente da proposta inclusiva que idealiza mudanças nos ambientes para o atendimento a todos. Contudo, o que se percebe é que nem as pessoas com deficiência recebem o devido apoio especial e nem os ambientes se adequam às diferentes necessidades de todos, ficando as pessoas vulneráveis à vontade e as intenções dos professores, porque não existe um projeto coletivo com intenções inclusivas compartilhadas e discutidas em conjunto.

Identificamos que as ações inclusivas ocorrem de maneira esporádica sem a devida articulação e apoio pedagógico necessários à promoção da aprendizagem. Essa situação dificulta ao educando e aos educadores o desenvolvimento de uma prática pedagógica que contemple e acolha a todos e essas dificuldades se efetivam

na ocorrência de evasões e repetências, conforme os dados em percentuais apresentados no item 4.2 desta pesquisa. Os alunos acessam o ambiente escolar, mas não conseguem avançar na construção de sua autonomia, porque a estrutura curricular é formatada em disciplinas isoladas, situação observada na matriz curricular do curso em análise, com base para o desenvolvimento do conhecimento a partir de uma lógica cartesiana, em detrimento de uma articulação em rede que tem sua base na contradição. Prevalece a ideia da produtividade que é verificada através de avaliações que buscam confirmar, exclusivamente, se houve a transmissão e assimilação do saber científico acumulado, perspectiva em que as pessoas não são vistas como capazes de desenvolverem suas potencialidades a partir das diferenças, porque é inibidora da criatividade.

Essa situação demonstra uma urgência em repensar o currículo e o planejamento, e a necessidade de desenvolver um projeto para a efetivação de uma escola inclusiva, com o envolvimento de todos os que fazem parte do ambiente escolar no sentido de disseminar a cultura de inclusão, bem como transformar suas práticas pedagógicas a partir da formação de espaços para discussões sobre este tema, construindo uma proposta de ação vinculada ao Projeto Político Pedagógico. Para isso, faz-se necessário que sejam priorizados espaço e tempo adequados para discutir, refletir, planejar e executar ações educativas capazes de promover a inclusão das pessoas no ambiente escolar.

No espaço educacional, a não realização de uma práxis pedagógica dificulta a compatibilização de uma proposta educacional interdisciplinar, o que favorece a estrutura de pensamento de base cartesiana, dualista e fragmentada, condicionada por uma ética antropocêntrica e utilitária que em nada contribui para a efetivação da função social da escola.

É importante que se estabeleça um novo paradigma que supere as dificuldades e permita a prática de um novo projeto de educação com caráter multirreferencial. Um projeto que contemple as dimensões política, comprometido com a formação do cidadão para atuar e intervir na sociedade, e pedagógica, que possibilite a efetivação da intencionalidade da escola, visando a formação de um cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Essa situação ocorre quando se superam os obstáculos e se instala um processo democrático, através do desenvolvimento de atitudes e métodos democráticos.

Identificamos que a deficiência na formação acadêmica e ausência de políticas de formação continuada para os professores têm trazido dificuldades para a prática da inclusão na escola. Pouco, ou quase nada sobre inclusão foi visto nas formações dos entrevistados. Apenas algumas disciplinas dos cursos que fizeram abordaram o tema, mas de maneira superficial. O que conhecem sobre o assunto é decorrente de investigação pessoal, de suas histórias de vida e de suas vivências profissionais.

É importante analisarmos os conteúdos políticos e éticos que fundamentam as propostas educativas trabalhadas nas instituições de ensino e nos cursos de formação de professores, porque o processo de inclusão necessita estar atrelado a estas questões, que não devem ser reduzidas a um real que mascare os conteúdos e os conflitos políticos inerentes às diferenças.

Compreendemos que respeitar as diferenças não significa sempre o consenso, mas, ao contrário, é, muitas vezes, o enfrentamento das relações de poder, dos conflitos e das disputas entre lógicas diversas que ganham força através do capitalismo neoliberal global, pela implementação de políticas contraditórias, produtoras de discursos sobre a multiculturalidade, que acabam por instituir mecanismos subliminares de exclusão, promovidos pela falta de condições adequadas, pela adoção de currículos obsoletos, pela compartimentalização de responsabilidades, entre outros.

Entendemos que não basta legalizar o direito de todos à educação, o fundamental é que a educação anunciada atenda a todos que têm direito.

Mesmo tendo a clareza de que o ideal de educação para todos é um sonho, visto que estamos diante de sistemas educativos mantenedores de relações de poder presentes na sociedade e que é essencialmente excludente, temos a esperança de caminharmos em direção de uma sociedade mais justa, em que todos possam ter condições adequadas, distanciadas dos padrões sobre o desenvolvimento humano de base positivista, em que a inclusão possa envolver a todos no sistema educacional.

O tema inclusão em educação é bastante amplo, por isso mesmo não temos a pretensão de esgotar o assunto ou produzir conclusões acabadas. Concluimos este trabalho, com a intenção de deixar uma contribuição significativa viabilizadora de um repensar para as ações de docentes e gestores da instituição pesquisada, no

que se refere a inclusão escolar e, também, as questões que a ela se entrelaçam como, currículo e prática educativa.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), **Perspectivas sobre inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora. 2003. p. 103-116.

ALEIXO, Damares de Castro. **Considerações acerca do freudo-marxismo**. Disponível em: <<http://www.geocities.com/lfgaribaldi/Down/DAleixo02.doc>> Acesso em: 23 dez. 2010.

ALVES, Cristina N. O coordenador pedagógico como agente para a inclusão. In: SANTOS, Mônica P.; PAULINO, Marcos, M. (Orgs.), **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 83-106.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J.G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

_____. **Para uma pedagogia socialista**. Tradução de Rogério Andrade Córdova (Org.), Brasília, DF: Plano, 2003.

_____. **Psicologia da Educação**: na universidade e na empresa: contribuição para a educação de adultos. São Paulo: Helder, 1971.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2 ed. amp. Campinas: Autores Associados, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARBIER, R. Sobre o imaginário. **Em Aberto**, Brasília, a. 14, n.61, p. 15-23, jan./mar. 1994.

BARBOSA, J. G. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

_____. Administração, educação e cidadania: faces de um processo. et al. **Autores cidadãos**: a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Carlos: EdUFSCar, São Bernardo: EdUMESP, 2000.

BARBOSA, L. M. **O que aconteceu com a educação no Brasil?** Texto da Terra, Escola Terra Firme. Disponível em: <<http://www.escolaterrafirme.com.br/texto02.html>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes. 2005.

BORBA, Sérgio C. **A complexa arte da avaliação**: contribuições da psicanálise, filosofia, história, pedagogia, sociologia e antropologia. Maceió: EDUFAL, 2003

_____. **Multirreferencialidade na formação do “professor – pesquisador”**: da conformidade à complexidade. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2001.

BRANDÃO, M. H. Análise do discurso: um itinerário histórico in PEREIRA, H. & ATIK, M. **Literatura e cultura em diálogo**. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2003. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand005.pdf>> Acesso em: 3 jan. 2011.

BRASIL. **Constituição da República de Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. PDE. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação básica**. Secretaria de Educação Especial: MEC, SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 12 out 2009.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Guatemala, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://mpcdceara.org/wp-content/uploads/2010/04/politicaeducoespecial.pdf>> Acesso em: 26 de abr. de 2010.

CÂMARA, Marcus V. **Pressupostos Filosóficos Reichianos**: Marx, Espinoza e Bergson articulados ao pensamento contemporâneo. p. 3. Disponível em: <[http://www.ifp-reich.com.br/publicacoes/marcus/5\)Artigo%20marx-espinoza-bergson.pdf](http://www.ifp-reich.com.br/publicacoes/marcus/5)Artigo%20marx-espinoza-bergson.pdf)>. Acesso em: 2 jan. 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 26, p. 19-30, 2005.

CASTORIADIS. Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CAVALCANTE, M. do S. A. de O. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. Implícitos e silenciamentos como pistas ideológicas **Revista de Pós-Graduação em Letras e Linguística**, Maceió: EDUFAL, n. 23.1999.

CONNELL, R. W. IN GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CÓRDOVA, R. A. Imaginário Social e Educação: criação e autonomia. **Em Aberto**, Brasília, a. 14, n. 61, p. 24-44, jan./mar. 1994.

_____. Complexidade e multirreferencialidade em administração. In: ROCHA, J. V.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. C. (Org.), **Educação e complexidade nos espaços de formação**. Brasília, DF: Plano, 2003.

FERNANDES, Cleudemar. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas: 2005.

_____. et al. **Sujeito & discurso**. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1988. (Série Cadernos PUC; 31).

FERNANDÉZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERREIRA, N. T. **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.

FLORENCIO, Ana Maria Gama et al. **Análise do discurso**: fundamentos & práticas. Maceió: EDUFAL, 2009.

FÉDIDA, P. A negação da deficiência. In: NETO, M. **A negação da deficiência**: a instituição da diversidade. Rio de Janeiro: Achiamé/Sociais, 1984.

FOUCAULT. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal. 2001.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Polêmicas do nosso tempo; v. 4).

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar da civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1997.

GOMES, R. M. J. **Experiências com grupo de professores universitários**: um estudo psicanalítico. Tese de Doutorado em Psicologia. Campinas: PUC, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc.campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=101> Acesso em: 15 jun 2010.

GOUVEIA, Taciana. Inclusão social em contexto globais e locais: construção teórica e estratégica In: BURITY, J. A.; AMARAL JR, A. (Org.), **Inclusão social identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=oaZimbpfm58C&pg=PA203&lpg=PA205&ots=37wulRXtLs&dq=inclus%C3%A3o+social+em+contextos+globais+e+locais:+uma+constru%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3rica+estrat%C3%A9gica++taciana+gouveia#v=onepage&q=inclus%C3%A3o%20social%20em%20contextos%20globais%20e%20locais%3A%20uma%20constru%C3%A7%C3%A3o%20te%C3%B3rica%20estrat%C3%A9gica%20-%20taciana%20gouveia&f=false>> Acesso: em 18 out. 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 4. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HAGUETTE, Tereza. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 11. ed. Petrópolis, Vozes, 2007.

HENRIQUES, E. O Imaginário e a formação do professor: contribuições sobre o processo de significação. In: AZEVEDO, N. (Org.) **Imaginário e educação**: reflexões teóricas e aplicações. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <http://www.pesqueira.ifpe.edu.br/arquivos/file/PDI.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2010.

_____. **Licenciatura em Matemática**. Disponível em: < <http://www.pesqueira.ifpe.edu.br/conteudo.php?cat=20&sub=5>>. Acesso em: 28 jun. de 2010.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Tradução de Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Plano, 2003.

JARDIM, A. F. C. Alguma coisa está fora de ordem: educação, multirreferencialidade e transgressão do instituído. In: BARBOSA, J. G. et al. **Autores cidadãos**: a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Carlos: EdUFSCar, São Bernardo: EdUMESP, 2000.

LACAN, J. **O seminário**: livro 20: mais ainda (1972-1973). Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1996.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série pesquisa em educação, v.9).

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da pobreza**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (FEUSP), São Paulo, 1998.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão Escolar: Currículo, diferença e identidade. In: DAL’IGNA, Maria Claudia (org.). **Exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. Ulbra, 2007. p. 11-33.

LOPES, Alice C. **Discursos nas políticas de currículo**. Currículo sem fronteiras, v.6, n. 2, pp. 33-52, 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>> Acesso em: 15 abril 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

LUNARDI, Márcia L. Inclusão/exclusão: Duas faces da mesma moeda. **Revista Eletrônica da Educação**. 2009. Disponível em: <<http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/inclusaoexclusao.htm>> Acesso em: 24 set 2009.

MACEDO, R. Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Líber Livro, 2010.

_____. **A raiz e a flor: a gestão dos saberes para o desenvolvimento humano: inflexões multirreferenciais em currículo**. Maiêutica, Salvador, 2002. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/~nepec/noesis1/raiz.htm>> Acesso em: 19 ago 2010.

MACHADO, Edileine Vieira. **A Formação do Sujeito como Ser de Relações**. *Notandum Libro 12* CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto. 2009. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand_lib_12/edileine.pdf> Acesso em: 19.out 2010.

MAGALHÃES, Belmira. **Ideologia, Sujeito e Transformação Social**. Simpósio 6: Ideologia. RS. 2005. Disponível em: <<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/ideologia/belmira.pdf>> Acesso em: 15 jan de 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de lingüística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírío Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas – questões sobre inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**, n. 23, p.17-23, 2004.

MARRACH, Sonia. **Outras histórias da educação**: do iluminismo à indústria cultural. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

MARTINS, João B. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais**. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf>> Acesso em: 01 dez 2009.

MARTINS, Ricardo C. de R. **Dez questões sobre autonomia escolar**: algumas respostas e muitos desafios. Série documentos: Gestão Escolar. PRADEM - Salvador: UFBA, FCM, Fundação FORD, 2003.

MARX, Karl. **O capital**: crítica de economia política. 3 ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

_____. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel: Introdução, In VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez **Filosofia de la Praxis**. Grijalbo, México D.F., 1967.

MELO, Adriana A. S. de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América latina Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MITLLER, Petter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyz Ferreira. Porto Alegre: Artemed, 2003.

MORAES M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. Polis, **Revista de la Universidad Bolivariana**, Vol 9, Nº 25, 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art17.pdf>> Acesso em: 27 fev 2010.

MOREIRA, A. Basta implementar inovações no sistema educativo? **Educação e pesquisa** – FEUSP. São Paulo, v. 25, n. 01, 1999.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. (org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do Francês: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **O Paradigma perdido**: a natureza humana. Publicações Europa América, Sintra/Portugal, 1990.

_____. La Dialectique et l'action. In: **Marxisme, révisionnisme, métamarxisme, Arguments**, II. Paris: Union d'Éditions, 1976.

NORONHA, Olindina Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas: Alínea, 2002.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** 1999. Disponível em: <http://www.turismoadaptado.com.br/pdf/legislacao_internacional/convencao_interamericana_de_deficientes.pdf> Acesso em: 10 abril 2010.

OLIVEIRA, Marta, C. Lev Vygotsky: texto de apresentação In **Coleção grandes educadores 1**. Cedec. p.23-37. Belo Horizonte, 2004.

_____. **Vygotsky: aprendizagens e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica:** projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

_____. **O Marco de Ação de Dakar sobre Educação ara todos:** atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula mundial de Educação, 2000.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso:** princípios & procedimentos. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. Eni P. **Discurso e leitura.** Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1988.

PARIS, F. R. G. A relação pedagógica e sua ressignificação. In: . BARBOSA, J. G. et al. **Autores cidadãos:** a sala de aula na perspectiva multirreferencial– São Carlos: São Bernardo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000.

PÊCHEUX, M. **O Discurso:** Estrutura ou acontecimento. 3 ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Papel da memória.** Trad. e introdução J. Horta Nunes. Campinas: Pontes. 1999.

_____. **O discurso:** Estrutura ou conhecimento? Campinas: 1997.

_____. **Semântica e discurso, uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas, UNICAMP, 1988.

PINTO, M. J. **Comunicação e Discurso**. São Paulo:Hacker, 2002.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, Lúcia A. R. et al. **Inclusão: compartilhando saberes**.— 4. ed. p. 29-53. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor In: MARTINS, Lúcia A. R. et al. **Inclusão: compartilhando saberes** – 4. ed. Petrópolis, p. 78-93. RJ: Vozes, 2010.

PLACCO, V. M.N. de S. **Formação e Prática do Educador e do Orientador**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

PONCE, Branca J. **Currículo: o acesso à cultura como problema e solução para a exclusão social**. Anais do Endipe, 2006.

RODRIGUES, D. **O paradigma da educação inclusiva**: reflexões sobre uma agenda possível. Inclusão, (p. 7- 13); Porto: Porto Editora. 2000.

ROMÃO, J.E. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Mônica. P. **Ressignificando a escola na proposta inclusiva**. Educação On-line, 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=85:ressignificando-a-escola-na-proposta-inclusiva&catid=6:educacao_inclusiva&Itemid=17> Acesso em 26 nov 2009.

SANTOS, Júlio M. S. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para a inclusão in: **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. SANTOS, Mônica P.; PAULINO, Marcos, M. (org.), 2. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**, São Paulo, Cortez, 1985.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

_____. **A nova lei da educação**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SAWAIA, B. (Org.) **As armadilhas da exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2002.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar In: SANTOS, Mônica P.; PAULINO, Marcos, M. (orgs). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, L. C. A LDB, as políticas públicas e a formação de professores in SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A. (org.), **LDB: balanço e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

SILVA, Kátia R. Xavier. Expressão da Criatividade na Prática Pedagógica e a Luta pela Inclusão em Educação: tecendo relações In: SANTOS, Mônica P.; PAULINO, Marcos, M. (orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas., 2. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

STAINBACK, Susan e William Stainback. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SUCHODOLSKI, Bolgdan. **Teoria marxista da educação**. Lisboa: Estampa, 1976. v. 1.

TFOUNI, L. V.; LAUREANO, M. M. **Entre a análise do discurso e a psicanálise, a verdade do sujeito**: análise de narrativas orais. 2005. Disponível em: <http://www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/Vol.18.N.2_2005_ARTIGOSWEB/LedaTfouni-MarcellaMassolini_ENTRE-A-ANALISE-DO-DISCURSO-E-A-PSICANALISE_Vol18-N2_Art07.pdf> Acesso em: 14 jan. 2011.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WERNECK, Cláudia. **A humanidade como ela é**. 2001. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0073.asp>> Acesso em 26 nov. 2009.

_____. **Sociedade Inclusiva**: quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: WVA, 1999.

ZIMA, Peter. Los mecanismos discursivos de la ideologia. **Semioses**. n. 11,1983.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semi-estruturada realizada com docentes do curso de Licenciatura em Matemática

1. Qual é a sua formação?
2. Há quanto tempo leciona?
3. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?
4. O que é uma prática de educação inclusiva?
5. O Projeto Político Pedagógico da escola foi construído coletivamente e pensando na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?
6. Em quais aspectos você considera que sua escola **é** inclusiva?
7. Em quais aspectos você considera que sua escola **não** é inclusiva?
8. Faça uma relação dos aspectos positivos e negativos da inclusão?
9. Como se sente em relação à sua formação inicial para trabalhar com a inclusão?
10. Como você percebe o movimento atual para a inclusão na sua escola?
11. Há espaço para que os professores, a direção e os pais possam conversar sobre o processo de inclusão? Se sim, qual sua opinião sobre esse espaço?
12. Estão ocorrendo mudanças ou adaptações na sua escola em função do processo de inclusão?
13. Você tem tido algum suporte, na escola, para lidar com a inclusão? Se sim, de quem e como?
14. Que aspectos da sua formação inicial colaboram para que o seu trabalho na escola inclua e não exclua o aluno?
15. A partir da sua disciplina, você pode contribuir com a inclusão? Como?
16. Você acredita no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?
17. Como se sente lecionando num curso de formação de professores preparando novos profissionais para lidar com as diferenças em sala de aula?
18. O que você leva em conta ao preparar suas aulas?
19. Que estratégias você usa para auxiliar os alunos com necessidades educacionais especiais?
20. Como você avalia a sua prática pedagógica?

21.Você poderia mudar ou acrescentar atividades, metodologias para uma prática pedagógica mais inclusiva?

APÊNDICE B - Perguntas organizadas por aspecto abordado

PERGUNTAS	ASPECTOS
1, 2 e 3	Perfil dos professores
14 e 9	Formação docente
11,12 e 13	Apoio da instituição para efetivar ações inclusivas
18 e 19	Práticas de inclusão na docência
4, 6, 7 e 8	Concepção sobre Educação Inclusiva
5 e 10	Políticas de inclusão
15 e 21	O que fazer para incluir
16 e 17	Crédito no processo de inclusão e entendimento sobre o papel docente
20	Reflexão sobre a prática (avaliação)

APÊNDICE C - Recortes discursivos analisados

PERGUNTA/ ASPECTO	DADOS		
	DOCENTE A	DOCENTE B	DOCENTE C
Como se sente em relação à sua formação inicial para trabalhar com a inclusão?	A.9 Algumas disciplinas que a gente pagou lá que, tratavam do construtivismo, tratavam de temas de alunos que não tinham um bom desempenho na sala de aula e precisavam ser resgatados. [...].	B.9 Não tive formação nenhuma. A EJA, por exemplo; precisa ter um tratamento diferenciado, tem que ter uma formação específica para essa área.	C.9 A formação inicial foi do lado tradicionalista. [...].
Há espaço para que os professores, a direção e os pais possam conversar sobre o processo de inclusão? Se sim, qual sua opinião sobre esse espaço?	A.11 Existe. Mas não é algo sistemático. [...]. A participação efetiva dos pais, isso é que não há, [...].	B.11 Tem encontro de pais, encontros científicos. São tímidos precisam ser mais incentivados, [...].	C.11 [...] para os pais e escola ainda acho falho, é uma questão cultural. [...]
Estão ocorrendo mudanças ou adaptações na sua escola em função do processo de inclusão?	A.12 O espaço físico, O PROEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) que é também programa inclusivo, o PRO-IFPE, programas de extensão com aulas para a comunidade. [...].	B.12 [...] não temos mudanças expressivas. [...] O que teria que modificar é o tratamento das pessoas em relação aos outros (alunos com alunos), reflexo da própria sociedade que é muito restritiva a inclusão.	C.12 [...] Cotas, acessibilidade arquitetônica, a cadeira de LIBRAS no curso de licenciatura. Tem o NAPNE (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais), [...].
Você tem tido algum suporte, na escola, para lidar com a inclusão? Se sim, de quem e como?	A.13 [...] do setor pedagógico [...]	B.13 Não. Aqui não tem nenhum especialista na área. Aqui faço a inclusão de livre e espontânea vontade. [...] até agora não tive nenhum suporte.	C.13 [...] do departamento de ensino, do setor pedagógico e do setor de psicologia e assistência social.
Que estratégias você usa para auxiliar os alunos com necessidades educacionais especiais?	A.19 [...] A partir do momento que percebi foi que tomei iniciativa de consultá-lo, até então o tratamento foi igual aos demais.	B.19 Tenho poucos alunos com deficiência, não sei se é porque foi restrita a entrada. Sei que tenho um e que o trabalho está sendo eficiente, porque ele já está trabalhando, [...].	C.19 Primeiro o diálogo. [...]. Atividades diferenciadas e motivacionais. [...] jogos, estimulando a competição e conseqüentemente o aprendizado.
O que é uma prática de educação inclusiva?	A.4 [...] preocupação com a heterogeneidade da sala, o professor não pode focar só nos que conseguem ir adiante. [...]. Respeitar as diferenças.	B.4 Que todos participem do processo educativo.[...]. A escola em que estamos montados no modelo cartesiano não é inclusiva. [...] É muito difícil pensar em inclusão nesse modelo de ciência fragmentada.	C.4 [...] as políticas públicas ainda são falhas nesse sentido, [...], voltam-se muito para a questão dos portadores de deficiência mas a escola para todos ainda não funciona.
Em quais aspectos você considera que sua escola é inclusiva?	A.6 Começa na seleção, porque permite a entrada de pessoas com excelentes níveis de conhecimento, [...].	B.6 [...] Eu, particularmente, não tenho dificuldade de lidar com as diferenças, [...] mas tem pessoas que têm restrições.	C.6 Acessibilidade física [...], contratando professor de LIBRAS, [...].

Em quais aspectos você considera que sua escola não é inclusiva? Faça uma relação dos aspectos positivos e negativos da inclusão?	A.7 Uma falha seria a distância da família da escola. [...]. A.8 [...] negativo são as cotas, quando se referem a questão racial. [...]. Assim como hoje há negros com classe social baixa também, há brancos nessa mesma condição que estariam sendo discriminados pelas cotas raciais.	B.7 Não existe política para deficientes auditivos, visual, porque são casos isolados. Só acontece quando vem de cima para baixo. A questão das rampas, [...], só foram construídas porque o projeto foi e voltou com a exigência da construção destas. [...]. B.8 [...] Aspecto positivo; colocar mais gente no mercado que possa colaborar. [...]. Essa é uma boa medida, a tentativa de inserir as pessoas no mercado, elas podem produzir muito e contribuir para a sociedade. [...].	C.7 Considero na forma dos professores..., há uma resistência por parte dos docentes. A questão de não se colocar no lugar do outro. Está aqui para fazer isso e pronto. Me colocando na situação, como eu faria com um aluno surdo, qual o preparo, a questão não é tão simples para poder agregar. Está muito na teoria, na prática tem seus percalços. [...], se chegar um caso, ele tem direito, mas não vejo a viabilização. C.8 Positivo: Oportunidade para as pessoas que estão à margem da universidade para que adentrem esse espaço. Quantitativos de alunos, aumento do número de matrículas, o país precisa de mão-de-obra qualificada, seremos uma grande potência, país de primeiro mundo. Bolsas, auxílios, monitorias, porque as pessoas de baixa renda conseguem sobreviver. [...], estas políticas de cotas falham por conta da manutenção desse aluno em condições de igualdade em seus cursos. Há uma discriminação também por parte dos professores que já os vêm de forma diferente dos demais. [...].
O Projeto Político Pedagógico da escola foi construído coletivamente e pensando na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais? Como você percebe o movimento atual para a inclusão na sua escola?	A.5 O PPP, confesso não sei muito pois, fiquei meio alheio a essa construção, não participei ativamente do processo. A.10 [...] há um movimento, mesmo que seja por imposição legal. A reforma das rampas foi feita por imposição legal. [...].	B.5 A participação no PPP foi coletiva [... mas, as pessoas que estavam ali não pensavam em inclusão. A questão da inclusão passa periférica, a não ser que venha determinação de cima para baixo, como a questão das LIBRAS, da Sociologia, da Cultura Negra. Mesmo com isso as pessoas envolvidas não estão preocupadas. [...]. B.10 Positivo. Começa a discutir a inclusão de tudo, até a parte da homossexualidade que é um tabu. Estamos numa época de quebrar paradigmas. A sociedade está se reconstruindo, moralmente, eticamente. [...] mas essas mudanças não podem ser rápidas. Disputa de forças, um grupo querendo subjugar outros. Tem que ser lento	C.5 Não participei, [...] mas acho que deveria ter sido incluída a questão. C.10 Positivo, [...]. Primeiro vem Brasília que diz mude. Depois tem um certo tempo para que se efetive. Vem por decretos. Exemplo é a cadeira de LIBRAS, no curso de graduação.

		para não ser traumático.	
A partir da sua disciplina, você pode contribuir com a inclusão? Como?	A.15 Tenho a preocupação de que o pessoal no final do curso saia sabendo. Apesar dessa preocupação em alguns momentos ocorre baixo rendimento de uma turma e isso pode contribuir mais com a exclusão do que com a inclusão. Não quero responsabilizar apenas o aluno por isso, também tenho uma responsabilidade, assim como também a família. [...].	B.15 [...]. No caso do deficiente visual podemos aumentar o tamanho da letra, na projeção da aula [...].	C.15 Sim, [...] o aluno pode ser incluído ou excluído. Incluído na medida em que ele vai dominar esses saberes cotidianos, transformando em saberes científicos. E é excludente na medida em que esse aluno não consegue fazer essa transposição. [...]. Se ele foca seu olhar para o melhor aluno da sala, ou se faz uma média entre eles, [...]. Dependendo do olhar do professor sua prática poderá ser extremamente excludente. [...].
Você poderia mudar ou acrescentar atividades, metodologias para uma prática pedagógica mais inclusiva?	A.21 Talvez eu precisasse de uma contínua formação a fim de que pudesse imaginar novas formas de trabalhar, [...].	B.21 Eu acho que a gente sempre pode. Estou sempre aberto, a gente evolui e as nossas práticas também evoluem. Mas depende de quanto mais a gente tem contato com o objeto mais a gente aperfeiçoa as técnicas de inclusão.	C.21 Não. Porque já procuro fazer isso a medida em que reflito sobre minha prática e porque a escola oferece condições para desenvolver essas práticas inclusivas.
Você acredita no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?	A.16 [...]. Todo ele tem condição de evoluir e a escola tem esse papel.	B.16 Claro, sob restrições. Você não pode querer que um Síndrome de Down produza igual a um que não tem. Um esquizofrênico pode produzir, mas com limitações, embora contribuindo para a sociedade.	C.16 Sim, é importante, porém como está sendo feito considero ineficiente, porque esses alunos, eles ficam em sala, mas o professor não consegue dar o suporte necessário, porque precisariam de um acompanhamento, de uma ajuda e as salas são lotadas. Como dar um suporte maior a esses alunos que precisam de maior atenção e cuidado.
Como se sente lecionando num curso de formação de professores preparando novos profissionais para lidar com as diferenças em sala de aula?	A.17 Eu me sinto com uma prazerosa responsabilidade. A responsabilidade [...]. A influência que exerço sobre a geração que formo tem influência da geração que me formou.	B.17 Uma dádiva de Deus. [...].	C.17 Procuro trabalhar com a realidade, dizer que nem tudo são flores, contando experiências e fatos que ocorreram comigo e com outros colegas. O que me preocupa mais com a questão da diversidade e da inclusão é o fator família. Esse, considero o maior gargalo da nossa educação. [...].
Como você avalia a sua prática pedagógica?	A.20 Preocupado com a aprendizagem, com a formação ética e moral do aluno.	B.20 [...]. Para um professor de matemática formado por um sistema educacional positivista, eu consegui me tornar humanista. Consciente, pois o sistema positivista está fadado a acabar.	C.20 Em mudança constante, a cada dia tento refletir sobre a minha prática, [...].

ANEXO – Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Matemática

PROJETO PEDAGÓGICO

2/12/2009

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA							
CARGA HORÁRIA							
PERÍODO	DISCIPLINA	CIENTÍFICO-CULTURAIS	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	TCC	CH	CR
I	Matemática Elementar I	45				45	3
	Geometria I	60				60	4
	Elementos de Lógica e Teoria dos Conjuntos	60				60	4
	Português Instrumental	45				45	3
	Introdução à Microinformática	45				45	3
	Laboratório de Prática do Ensino de Matemática I		75			75	5
TOTAL PARCIAL		255	75			330	22
II	Matemática Elementar II	45				45	3
	Geometria II	60				60	4
	Geometria Analítica I	60				60	4
	Didática da Matemática I	45				45	3
	Ética, Cidadania e Realidade Brasileira	30				30	2
	Laboratório de Prática do Ensino de Matemática II		75			75	5
TOTAL PARCIAL		240	75			315	21
III	Cálculo I	60				60	4
	Geometria Analítica II	60				60	4
	Análise Combinatória	45				45	3
	Didática da Matemática II	45				45	3
	Metodologia Científica	60				60	4
	Psicologia da Educação I	30				30	2
IV	Laboratório de Prática do Ensino de Matemática III		60			60	4
	TOTAL PARCIAL	300	60			360	24
	Cálculo II	60				60	4
	Álgebra Linear I	60				60	4
	Psicologia da Educação II	30				30	2
	Introdução à Educação	60				60	4
V	Teoria da Matemática	45				45	3
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	45				45	3
	Laboratório de Prática do Ensino de Matemática IV		60			60	4
	TOTAL PARCIAL	300	60			360	24
	Cálculo III	60				60	4
	Álgebra Linear II	60				60	4
VI	Sociologia da Educação	30				30	2
	História da Matemática	45				45	3
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio	45				45	3
	Estágio Supervisionado I			90		90	6
	TOTAL PARCIAL	240		90		330	22
	Cálculo IV	60				60	4
VII	Geometria Avançada	60				60	4
	Física Experimental	45				45	3
	Álgebra I	60				60	4
	Análise Real I	45				45	3
	Estágio Supervisionado II			105		105	7
	TOTAL PARCIAL	270		105		375	25
VIII	Cálculo V	60				60	4
	Álgebra II	60				60	4
	Estatística	45				45	3
	Laboratório de Prática do Ensino de Matemática V		60			60	4
	Estágio Supervisionado III			105		105	7
	Libras	45				45	3
IX	TOTAL PARCIAL	210	60	105		375	25
	Cálculo Numérico	60				60	4
	Análise Real II	45				45	3
	Laboratório de Prática do Ensino de Matemática VI		75			75	5
	Estágio Supervisionado IV			105		105	7
	Trabalho de Conclusão do Curso - TCC				45	45	3
TOTAL PARCIAL		105	75	105	45	330	22

CARGA HORÁRIA	GERAL DO CURSO	2985
	CIENTÍFICO-CULTURAIS	1920
	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR - PCC	405
	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	405
	AACC	210
	TCC	45

1 – O corpo docente deverá cumprir 210 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, conforme regulamento próprio.

Fonte: Página Eletrônica do IFPE, 2010.