

CRENÇAS PEDAGÓGICAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: DISCURSO E SABERES DOCENTES

Hildete Pereira dos Anjos¹

RESUMO

Este artigo analisa a experiência inclusiva em andamento em escolas públicas do município de Marabá, Amazônia Brasileira, tendo como objetivo estudar nas falas dos docentes de sala comum sobre as relações entre sala comum e sala multifuncional, os modos de funcionamento discursivo, envolvendo crenças subjacentes e efeitos de sentido. Para tanto, utiliza um dispositivo analítico que articula a contribuição de Verón, a partir da semiótica, com a análise de discurso de base francesa, principalmente trazida sob a ótica de Orlandi. O *corpus* discursivo foi organizado a partir de trechos de entrevistas com quatro professores; tais trechos, tratando de prática docente, traziam comparações entre sala comum e sala multifuncional. O dispositivo analítico que utilizamos implicou em evidenciar, inicialmente, o dito explicitamente, para em seguida operar com o que, não sendo dito explicitamente, produz igualmente sentido. O trabalho conclui que o discurso pedagógico analisado tem sido permeado por determinadas crenças, as quais se resumem por uma fé na eficácia do atendimento individualizado para o aluno em situação de deficiência, na homogeneidade de todos os outros alunos e na possibilidade de capacitação para que o professor possa lidar com toda e qualquer necessidade específica do alunado. Isso implica, como efeitos de sentido, em expectativa de: ineficiência da sala comum, sob a argumentação de que não permite o atendimento individualizado; ineficiência do professor de sala comum, pela dificuldade em se capacitar para lidar com toda a diversidade das lesões; inexistência da diversidade fora da questão da deficiência, levando a uma perspectiva pedagógica homogeneizante.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação especial. Deficiência. Análise do discurso.

EDUCATIONAL BELIEFS ABOUT SCHOOL INCLUSION: DISCOURSE AND TEACHER'S KNOWLEDGE

ABSTRACT

This article analyzes the inclusive experience in progress in public schools of Marabá city, Brazilian Amazon, aiming to study the speeches of teachers of common room on relations between multifunctional room, common room and the discursive modes of operation, involving the underlying beliefs and sense

Recebido em: 13.8.2013.

¹ Doutora em educação pela UFBA. Professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIVESPA). Coordena o Núcleo de Educação Especial (NEES). Coordena o grupo de pesquisa em Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade (GEDPPD). E-mail: dosanjoshildete@gmail.com

effects. To do so, uses an analytical device that articulates the contribution of Verón, from semiotics, with the French-based discourse analysis, mainly brought from the perspective of Orlandi. The discursive corpus was arranged from excerpts of interviews with four teachers; such excerpts, dealing with teaching practice, brought comparisons between common room and multifunctional room. The analytical device that we use resulted in evidence, initially, said explicitly, then operate with what is not said explicitly, also produces meaning. The work concludes that the pedagogical speech analyzed has been permeated by certain beliefs, which summarize by a faith in the efficacy of individualized care for the student in situation of disability, on the uniformity of all the other students and the possibility of training so that the teacher can handle any specific need of the students. This implies, as effects of sense, in expectation of: inefficiency of common room, under the argument that does not allow the individualized service; inefficiency of the common room professor, by the difficulty to deal with all the diversity of injuries; lack of diversity out of the issue of disability, leading to a pedagogical perspective homogenizing.

Keywords: School inclusion. Special education. Disability. Discourse analysis.

Introdução

A necessidade de ampliação da compreensão das experiências de inclusão escolar das pessoas em situação de deficiência tem exigido que tais processos sejam analisados em sua multiplicidade. Têm sido analisadas várias dimensões desse processo: a história e as vivências da educação especial, como em Omote (2004), Jesus (2011) e Mendes (2006); os discursos envolvidos (governamental, acadêmico, escolar, entre outros) têm gerado estudos (ANJOS, 2006, 2009; BRUNO, 2010), a ação pedagógica (BEYER, 2005; BAPTISTA, 2011), o currículo (MENDES *et al.*, 2011; LEITE *et al.*, 2013), a formação docente (GARCIA, 2013), entre outros. Cada uma dessas dimensões ganha maior inteligibilidade quando relacionada com as demais, assim como a totalidade aparece em sua diversidade e unicidade quando analisada em suas relações internas. Cada experiência específica de inclusão escolar, analisada por todos esses ângulos, pode configurar um amplo programa de pesquisa; tanto isso é pertinente que tem ocupado programas de pós-graduação em educação pelo Brasil afora, como visto em Baptista e Jesus (2009), Garcia (2010), Prieto (2010), Oliveira (2011), entre outros.

No caso da Rede Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, à qual nos filiamos, a intenção de analisar a inclusão escolar vivida nos maiores municípios do Pará gerou um programa de pesquisa, com

vários projetos e subprojetos, cada um enfocando um ou mais aspectos específicos da experiência de inclusão. Dentro desse programa, nosso grupo de pesquisa estudou, no período entre 2009 e 2010, as políticas de inclusão escolar implementadas no município a partir de 2001, quando a rede municipal assumiu as classes especiais que até então pertenciam à rede estadual e começou a matricular nas salas comuns os alunos em situação de deficiência (ANJOS; SILVA; MELO, 2011). Mais recentemente, desenvolvemos o projeto “Prática docente e formação de professores: acompanhamento das experiências de inclusão em sala de aula”, parte do qual é relatada neste trabalho, que teve como objetivo analisar as concepções de professores sobre práticas docentes inclusivas no município de Marabá, Pará, estudando as relações entre salas de recursos multifuncionais (SRMs) e salas comuns.

As salas de recursos multifuncionais são espaços criados nas escolas públicas, a partir da política nacional para a educação inclusiva (BRASIL, 2008), com a intenção de garantir o atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno, quando os alunos em situação de deficiência complementariam suas atividades de sala comum, ou fariam ali atividades suplementares. Conforme a Resolução n. 4/2009 CNE/CEB, em seu artigo 2º,

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2010, p. 69).

Tais serviços devem, segundo o mesmo documento, ser ofertados com prioridade nas salas de recursos multifuncionais, ainda que possam também ser ofertados em centros e atendimento especializado ou em “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (BRASIL, 2010, p. 70). No caso da pesquisa realizada para este trabalho, a escola contava com a própria SRM, a qual atendia, também, a alunos de escolas localizadas nas vizinhanças.

Assumimos, para proceder à análise das falas acerca dos espaços pedagógicos voltados para a inclusão da pessoa em situação de deficiência, que é possível compreender determinados discursos como “escolares”, marcados por coerções de engendramento (VERÓN, 1980, 2004) específicas, próprias do campo educacional. De acordo

com Verón, os sistemas de produção de sentido, como qualquer sistema produtivo, são organizados a partir de um conjunto de coerções.

Todo sistema produtivo pode ser considerado como um conjunto de coerções cuja descrição especifica as condições em que algo é produzido, circula, é consumido. Assim, também, para o sentido. Ora, essas coerções, no que concerne ao sentido tal como é demarcável nas matérias significantes investidas na rede semiótica, não constituem certamente um conjunto homogêneo; as coerções não se originam de uma mesma fonte, não têm todas o mesmo fundamento nem remetem todas ao mesmo tipo de “leis”. (VERÓN, 1980, p. 191).

As coerções próprias de cada campo participam do engendramento da produção do sentido. Como há “sistemas diferenciados de produção do sentido”, Verón enfoca especificamente aquelas coerções que remetem ao sentido como “[...] resultado, como produto de um trabalho social [...] como engendrada por práticas” (1980, p. 191). Desse modo, há que esse tratar aqui do ideológico, segundo ele, e do poder. Para que um discurso tenha poder, defende Verón, deve por em ação uma crença (1980, p. 198). Do ponto de vista dos objetivos deste trabalho, portanto, para além de postular efeitos de sentido, importa saber do seu potencial de mobilizar crenças pedagógicas, imprimindo mudanças ou permanências na prática docente. O esforço de apontar crenças pressupostas nas falas tem relação, portanto, com a questão do poder, das relações entre pensar e fazer. Diz Verón (1980, p. 192) que “[...] a questão do ideológico toca às condições de produção dos discursos sociais, e a questão do poder concerne aos efeitos discursivos, isto é, as gramáticas de reconhecimento”.

No discurso pedagógico que analisamos, as coerções de engendramento do discurso pedagógico aparecem expressas em crenças, em pressupostos que embasam as falas e lhes conferem sentido. Trata-se então de realizar um movimento analítico que implica, por um lado, em encontrar marcas das condições de produção do discurso (percebendo a que discursos anteriores ele se refere, que crenças de base desses discursos são incorporadas: o ideológico) e, por outro, em produzir uma gramática de reconhecimento, elencando possíveis efeitos discursivos.

O campo educacional carrega seus próprios sistemas de crenças, que perpassam aquilo que é dito, num dado momento históri-

co, acerca da educação e de suas possibilidades. O discurso escolar, quando ganha substância nas falas dos professores, configura-se como o espaço de elaborações discursivas mais estreitamente vinculado à atividade pedagógica: é o professor que conduz e coordena o processo educativo que se pretende inclusivo, é ele que está em contato direto com os alunos. Nosso pressuposto é que compreendendo como opera, nessas falas, o discurso pedagógico (ANJOS, 2006; ORLANDI, 2005; VERÓN, 2004), será possível supor determinadas crenças de base, apontando possíveis consequências para a prática docente.

Exploramos, no trabalho de análise, aquilo que Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2005, p. 34) chamou de “duplo esquecimento”: na prática discursiva, esquecemos que as coisas podem ser ditas de outro modo (esquecimento enunciativo), assim como não nos damos conta de que o que dizemos não tem origem em nós, mas do fluxo discursivo (esquecimento ideológico). O esquecimento é estruturante, diz Orlandi (2005, p. 36): precisa acontecer para que a linguagem funcione. Esse modo de acontecer do fazer discursivo faz com que surjam deslocamentos, desvios, marcas de discursos outros, em cada produção discursiva:

O trabalho da análise de discurso se concentrará, nesse modo de compreendê-lo e de operar com ele, nos ‘pontos de deriva’ (PÊCHEUX, 2006, p. 53), nos desvios (VERÓN, *op.cit.*, p.68), nos deslocamentos que a prática imprime em todo enunciado fazendo-o derivar para um outro; nas marcas que certos discursos deixaram na produção de um terceiro e na postulação de efeitos de sentido, já que a análise é uma leitura ‘em reconhecimento’. (ANJOS, 2006, p. 103).

Para esse trabalho analítico, o *corpus* discursivo foi organizado, separando-se os trechos de entrevistas que, tratando de prática docente, traziam comparações entre sala comum e sala multifuncional. O dispositivo analítico que utilizamos implicou em evidenciar, inicialmente, aquilo que “é dito” (ORLANDI, 2005), para em seguida operar com o que, não sendo dito explicitamente, produz igualmente sentido. Além do não dito (que pode ser buscado nas entrelinhas, em marcas presentes no dizer), também trabalhamos com o dito de outro modo, assim como com as possibilidades de questionamento daquilo que é dito; fizemos um esforço de evidenciar os modos discursivos de ope-

rar presentes nas falas. Interpretando esses modos de operar, postulamos efeitos de sentido, buscando evidenciar crenças pedagógicas subjacentes. Utilizamos o verbo “postular” porque os efeitos, de fato, não “estão” no texto: são conclusões de quem interpreta. Diz Verón: “Vejo mal, efetivamente, o que poderia ser o ‘efeito de sentido’ de um discurso, do ponto de vista semiótico, se não é *outro* discurso no qual se manifesta, reflete-se, inscreve-se, o efeito do primeiro” (2004, p. 237, grifo do autor).

Feitas essas definições metodológicas, cabe ainda, nesta introdução, duas explicações de cunho teórico: a primeira se refere ao uso da expressão “pessoa em situação de deficiência”; a segunda, às concepções de aprendizagem que tomamos como pressupostos.

Neste trabalho, utilizamos a expressão “pessoa em situação de deficiência” a partir de uma elaboração que recusa a noção de que a deficiência se situa na pessoa (DINIZ, 2007). Levando em consideração o modelo social do conceito de deficiência, assumimos a “[...] condição de pessoa inteira e sua deficiência construída socialmente, mas a ela remetida” (ANJOS *et al*, 2009, p. 119). Ou seja, não perdemos de vista os dois aspectos nos quais entendemos que é preciso enfocar a intervenção: a existência real da lesão e a produção real da deficiência por parte do contexto social. Diz Omote a esse respeito, em trabalho recente:

A discussão atual sobre a inclusão, tendo deslocado o foco de atenção para o meio, inclusive o contexto social no qual uma particular deficiência adquire sentidos específicos, abre a perspectiva para uma mudança também nos enfoques tradicionais de intervenção. O alvo da intervenção fundada em concepções sociais precisa levar em conta condições geradoras da deficiência presentes nas coletividades humanas. (OMOTE, 2010, p. 334).

Do mesmo modo, não consideramos que a expressão “pessoa com necessidades educacionais especiais” expresse aquilo que é específico da questão da deficiência: a possibilidade de que, em função de uma lesão cuja interpretação social marca as pessoas, essas mesmas pessoas tenham reduzido o seu acesso aos bens culturais ou empobrecido. A expressão, geralmente utilizada como forma politicamente correta para evitar a noção de deficiência e a carga de preconceito que esta carrega, ajuda também a disfarçar a existência dos

processos de exclusão e de produção da deficiência. É por isso que, mesmo sabendo que determinadas técnicas, certos procedimentos, certos materiais são imprescindíveis para o atendimento da pessoa com determinadas lesões (materiais em braile para a pessoa cega, por exemplo), não confundimos a condição do corpo com os efeitos culturais dessa condição.

A condição do corpo é entendida, neste trabalho, como lesão, enquanto que os efeitos culturais são entendidos como estigma, conforme Goffman (2008, p. 6), significando marcas que reduzem a aceitação social, causando um efeito de descrédito. Nem lesão nem estigma podem ser confundidos com as necessidades no campo do ensino e do aprendizado: as necessidades educacionais específicas, que também não entendemos como sendo “da pessoa”: são necessidades do coletivo que exige dele educação e pertencimento cultural.

Então, considerando que estamos tratando de discurso e de que nossa própria fala de pesquisadora adota as crenças acima expressas, as falas de nossos sujeitos em torno da temática da inclusão serão também, necessariamente, olhadas do ponto de vista da exclusão. Esse conceito se opõe ao de inclusão, no sentido em que este implica em tentativas de superação de processos excludentes, mas é também complementar a ele, uma vez que a necessidade do debate da inclusão só ocorre num contexto de exclusão.

A segunda questão a ser tratada diz respeito às concepções de aprendizagem adotadas neste texto, já que, ao analisar falas que tratam da ação pedagógica nas circunstâncias específicas da inclusão escolar, estaremos também assumindo pontos de vista a respeito. O analista não fala do espaço da neutralidade, e sim como produtor de novos discursos, e o faz carregado das próprias crenças. Nossas crenças nesse campo vêm das leituras de Vigotski (1998, 2000) e Leontiev (2001), especificamente com respeito à noção de aprendizado e ação pedagógica.

Vigotski (1998) defende que o aprendizado precede o desenvolvimento, ou seja, que o modo como é organizado o processo de aprendizagem influencia nas mudanças que ocorrem no aprendiz; esse processo é coletivo e cultural, ainda que internalizado de forma individual. A noção de zona proximal abrange o aprender “em processo”: aquilo que, ainda não tendo sido apropriado individualmente pelo aprendiz, já pode ser considerado apropriado pelo coletivo. É definido, portanto, como aquilo que pode ser realizado coletivamente.

Parece pedagogicamente produtivo_ e coerente com o pensamento vigotskiano _ pensar numa zona de desenvolvimento proximal como dimensão de um conhecimento coletivo em construção, mas inserida numa zona social de potencialidades objetivas. (RIBEIRO; ANJOS, 2011, p. 7).

Nossas crenças acerca de aprendizado, portanto, incorporam a noção de processo, de coletividade e de cultura, e é a partir daí que analisamos as falas de docentes acerca do funcionamento pedagógico das salas de recursos e salas comuns, no acompanhamento dos alunos em situação de deficiência.

Para pensar a ação pedagógica, coerentemente com essa defesa do aprender como atividade coletiva ancorada na cultura, tomamos ainda de Leontiev (2001) a noção de atividade, para pensar a ação pedagógica. Para esse autor, a atividade do aprender envolve algo de cuja resolução o aprendiz entende que depende sua vida cognitiva, portanto, empenha nisso todas as suas energias. Ao mesmo tempo, a atividade não é puramente individual, precisa envolver o coletivo aprendente, o qual, para incorporar novas noções, deve utilizar, em conjunto, as ferramentas simbólicas criadas pela cultura. Assim, a ação pedagógica se coloca à altura desse nome quando disposta a inventar, mobilizar conhecimentos e energias, superar obstáculos na direção do objetivo almejado.

Considerando que os discursos se configuram, na concretude da existência dos sujeitos, em sua organização social, foi realizada uma primeira atividade exploratória, que envolveu quatro sessões de observação participante no espaço em que ocorrem nas escolas, as ações de atendimento especializado: uma sala de recursos multifuncional. Na primeira atividade de pesquisa, portanto, procuramos vivenciar e descrever, de modo exploratório, as atividades pedagógicas realizadas na SRM. A seguir, foi estudado o conteúdo de entrevistas estruturadas com um grupo de professores de sala comum da mesma escola, realizadas separadamente por outra pesquisadora do mesmo grupo (LIMA, 2011). A intenção era efetuar, utilizando dispositivos da análise de discurso (ORLANDI, 2005; VERÓN, 2004), um estudo dos modos de operar que emergem nas falas. A tarefa de relacionar discurso e prática docente, apontando interferências e articulações entre um e outro, exigiu a montagem de um *corpus* discursivo, obtido a partir de recortes das entrevistas com os professores de sala comum,

acerca de suas relações com a sala multifuncional, entendida como *locus* organizador das ações de inclusão dos alunos em situação de deficiência.

Modos de operar e crenças emergentes no discurso

Na fase interpretativa da pesquisa, após o levantamento daquilo que os professores diziam nas falas (que questões eram mais recorrentes quando eles comparavam a ação pedagógica nos dois espaços), cuidamos de retomar o dito para evidenciar o não dito, invertendo os termos das frases, observando deslocamentos de sentido produzidos no dizer, numa tentativa de evidenciar os esquecimentos discursivos. Considerando determinados modos discursivos de operar, postulamos crenças e possíveis efeitos de sentido a elas relacionados.

As questões mais recorrentes nas comparações entre sala comum e sala de recursos multifuncional, que analisamos neste trabalho, são a da eficiência no trabalho pedagógico, tanto dos professores de sala comum quanto da SRM, a da quantidade adequada de alunos em classe, a da diversidade/homogeneidade e a das expectativas de formação docente para o atendimento educacional especializado.

Nas falas, a questão da eficiência emerge normalmente relacionada com a ação do atendimento individualizado. O Atendimento Educacional Especializado aparece como um trabalho mais eficiente para a educação das pessoas em situação de deficiência, do que aquele realizado na sala comum, sendo que a razão apontada para essa eficiência é a possibilidade do atendimento individualizado, como na fala da professora A:

Este é um trabalho mais individualizado e específico, tem um melhor acompanhamento. (Ent. A)

Dizer de outro modo a mesma frase, invertendo seus termos, traz novos efeitos de sentido: “o atendimento seria pior se envolvesse mais alunos”, ou ainda: “não há como acompanhar bem os processos de aprendizado se a turma for grande” (característica da sala comum). A fala sobre a eficiência (da sala multifuncional) desloca-se para a fala sobre a ineficiência (da sala comum), criando novo efeito de sentido e evidenciando uma crença numa determinada forma de ação pedagógica: aquela que permite um trabalho individualizado, o professor lidando com cada aluno separadamente.

Essa compreensão de que a redução do número de alunos é boa porque permite o atendimento individualizado (e é por essa razão, depreende-se, que na sala comum os alunos em situação de deficiência não conseguem aprender) traz sérias consequências pedagógicas. Há uma tendência a supervalorizar a individualização do atendimento, e isso se aplica a tudo, inclusive ao uso de materiais. Aquilo que cada aluno usa por causa de sua especificidade (LIBRAS, Braille, material ampliado ou tátil, etc.) poderia potencializar a aprendizagem de outros, mas, para isso, precisaria ser partilhado. Do mesmo modo, suas compreensões e incompreensões, quando partilhadas com grupos maiores, poderiam ser produtivas para a discussão, mas, para isso, ele precisaria interagir com os outros, em atividades educativas e não simplesmente “socializantes”.

Certa busca de superação do atendimento individualizado aparece em outra fala, quando a professora avalia as ações que ocorrem na sala multifuncional:

A contribuição nas atividades direcionadas para todos os alunos da sala regular, de modo que os alunos inclusos participem ativamente, é uma ação que merece destaque.
(Ent. D)

Essa, no entanto, é uma temática recessiva: o forte é a crença de que, para atender à criança em situação de deficiência, a melhor opção pedagógica é o atendimento individualizado.

Isso remete às discussões acerca de zona proximal, da função da cultura no desenvolvimento individual, trazidas pela obra de Vigotski (2000). Para esse autor, a aprendizagem exige a partilha, de modo que a elaboração coletiva precede a internalização. Tais elaborações, tão caras à pedagogia contemporânea, parecem não deixar marcas nas falas acerca de deficiência e atendimento especializado, por mais que se debata sobre a importância pedagógica da convivência entre diferentes. Aparentemente, a noção de convivência se contamina pela de individualidade, esta se tornando dominante e afetando a experiência de formação naquilo que ela tem de mais crucial para o educando, como bem lembra Góes, ao destacar a presença da cultura, cujo acesso se dá pela atividade coletiva, na superação das dificuldades:

A superação do déficit concretiza-se em experiências de formação que visem às funções psíquicas superiores, que

são maximamente educáveis em comparação com as elementares, essas últimas mais afetadas pelo núcleo primário da deficiência. Por isso, o trabalho educativo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidade do pensamento e para a capacidade de significar o mundo. (GÓES, 2010, p. 40, grifo da autora).

Outra marca forte do discurso, já naturalizada nesse campo, é a própria noção de “atendimento”, um evidente deslocamento de um termo do campo clínico para o campo educacional, assimilado sem grandes debates, e que vem carregada dos sentidos da individualização. Na escola não se usa o termo “atender” para designar a atividade pedagógica, a não ser nos casos do trabalho com o aluno em situação de deficiência. A história da educação especial, semanticamente carregada pela prática social médico-clínica, traz consigo, para o campo pedagógico, os termos desta última. Mais do que isso, a prática social do campo pedagógico tende a incorporar, com os sentidos, os fazeres daquele campo, sendo a individualização do atendimento uma das suas características.

De modo complementar à temática do ensino individualizado, ocorre fortemente nas falas o assunto da superlotação das salas de aula comuns, a qual aparece naturalizada, não problematizada, como na fala de C.:

A superlotação das salas regulares atrapalha no acompanhamento mais próximo dos alunos inclusos. (Ent. C)

O fato de que cada sala de aula conta com mais de quarenta alunos, parece ser uma característica aceita, normal, estabelecida pelo uso do verbo “atrapalhar”, cujo objeto é o “acompanhamento mais próximo dos alunos inclusos”. A superlotação das salas de aula atrapalha, certamente, todos os processos pedagógicos, mas a situação só é descrita como problemática quando envolve a presença do aluno que, na interpretação do falante, exigiria um atendimento individualizado. Os demais alunos supõem-se, não exigem um atendimento “mais próximo”.

A naturalização de determinadas temáticas parece ser um modo de operar recorrente. Emerge do no discurso, por exemplo, uma compreensão de que a homogeneidade das ações pedagógicas seria adequada para o “não deficiente”. Essa homogeneidade só é questionada

quando se trata de produzir material e de propor atividades específicas. Ao ser perguntado sobre que recursos são disponibilizados pela sala de recursos multifuncionais para o aluno com deficiência utilizar em sala de aula comum, a resposta da professora é

[...] atividades pedagógicas adaptadas para o aluno melhor desenvolver, pois alguns não acompanham a turma.
(Ent. A)

Orlandi (2005) propõe, como forma de analisar o discurso, dizer de outro modo aquilo que aparece na fala. É um modo de evidenciar o esquecimento de que as coisas podem ser ditas de muitos jeitos, e cada jeito de dizer carrega determinada carga semântica. Se dissermos de outro modo a frase da entrevistada A., veremos que o foco da atividade diferenciada é a deficiência do aluno (ou sua necessidade especial): em nenhum momento das falas ela é recomendada para outro tipo de aluno. Pode-se depreender que o que justificaria os outros alunos não terem atividades específicas seria o fato de que “acompanham a turma”. Fica pressuposta, portanto, uma pedagogia para a turma e outra para a deficiência. É difícil fugir dos efeitos de sentido e das perguntas que isso gera: a turma e esse aluno vão no mesmo rumo (em ritmos diferentes)? Acompanham em ritmo ou em conteúdos, ou nos dois? Porque o deficiente não faz parte da turma, nessa fala? Não cabendo na possibilidade de homogeneização, restaria a ele uma diversidade avulsa. Aos outros, não cabendo a diversidade (porque eles podem acompanhar o ritmo e o conteúdo comuns), restaria o ensino massificado. Crenças pedagógicas tradicionais emergem, portanto, na naturalização das temáticas que ganham maior peso nas falas analisadas.

Quando a temática é formação, as falas todas convergem para a expectativa de uma formação docente adequada para o professor lidar com as questões da deficiência em sala comum:

Além do curso de LIBRAS, outros cursos deveriam ser oferecidos para os professores da sala regular, de modo que atendesse todas as deficiências que são atendidas na educação. (Ent. C)

Mais estudos sobre todas as deficiências que são atendidas na escola, não só sobre os surdos ou déficit mental. (Ent. D)

Ao operar com a temática da formação esperada, as falas trazem as contradições próprias do funcionamento do discurso: por um lado, o falante parece esperar a aquisição de um conhecimento especializado (o professor deseja saber muito sobre uma lesão específica, reivindica cursos específicos de formação sobre cegueira, surdez, síndrome de Down, autismo, entre outros); por outro lado, essa ânsia pode implicar numa ênfase generalista (parece acreditar que, para poder ensinar com qualidade, precisa saber sobre todas as deficiências, já que, a qualquer momento, poderá variar o tipo de lesão – e, portanto, de necessidade especial – com que ele tem que lidar). Nas falas, emerge uma ansiedade por uma formação que permita que, um dia, cada professor possa atender, adequadamente, crianças com qualquer tipo de lesão.

A compreensão de formação docente, nessas falas, é marcada pela ausência de uma perspectiva de longo prazo. Tal perspectiva exigiria uma reflexão sobre quais são as concepções de educação que estão na base dessa formação, que mudanças se pretende estimular com o processo educativo, tanto em cada pessoa quanto na coletividade, que valores são assumidos como necessários para essas mudanças. O imediatismo das exigências de formação faz com que as possibilidades formativas se aproximem mais de um destino, pré-definido pelas circunstâncias, pelas exigências legais, pela imposição das políticas, do que de um projeto dos próprios professores e das escolas a que pertencem. Larrosa (2010, p. 53) nos alertava que o percurso de formação precisa ser guiado por uma relação do sujeito consigo mesmo:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém e a prova e a desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva.

Essa reflexão de Larrosa ajuda a questionar o percurso de formação dos educadores cujas falas analisamos, cujo foco se dispersa num somatório de capacidades impostas de fora, pelas circunstâncias: o professor precisaria saber muito sobre as características clínicas de cada especificidade, muito sobre as possibilidades de intervenção pedagógica necessária a cada caso; além disso, o alcance desse pro-

cesso formativo também escapa ao próprio educador, pela sua amplitude. Ocorre um deslocamento de sentidos referente à própria palavra “formação”, que aqui pode ser treinamento, ali transformação pessoal, acolá aprendizagem coletiva. Assumir a existência desse deslocamento leva a pensar na necessidade de uma reflexão acerca do projeto educacional assumido pelos educadores como coletivo.

A conquista dessas condições [para a efetivação da educação inclusiva] passa necessariamente pela elaboração de um projeto educacional coletivo, com a participação de todos os integrantes da escola: alunos, professores, pais, funcionários e comunidade, em prol de uma escola de qualidade para todos. Esse projeto pressupõe, antes de tudo, a participação de educadores comprometidos com uma prática educativa orientada por concepções otimistas sobre potencial educativo de todos os alunos, especialmente de “alunos com deficiência”. (SANTOS, 2002, p. 33).

É sintomática, como modo de operar com a temática da formação, a própria naturalização das exigências de atendimento: não é questionado que possa haver situações para além das condições de atendimento pedagógico, traduzido aqui como planejamento, acompanhamento e avaliação dos processos de aprendizagem, aquilo que é atividade docente propriamente dita. Outros atendimentos (médico, psicológico, assistencial...), de responsabilidade da sociedade mais ampla, acabam se confundindo com essa atividade, e criando uma sobrecarga de autoexigências por parte do profissional da educação, no que se refere à própria formação.

Encontra-se na ânsia formativa, portanto, ao lado de uma simplificação da questão da deficiência e um desconhecimento da amplitude e diversidade das lesões, uma crença ingênua na onipotência dos processos educativos concentrados na escola e na ação do professor. Espera-se da escola e do professor que tomem como sua a tarefa de superar os processos excludentes, interpretando-os como fruto de pouco acesso à educação ou de uma educação de baixa qualidade.

Conclusões: postulando efeitos de sentido e apontando possíveis crenças subjacentes

Dos modos de operar com as temáticas que aparecem nas falas e dos elementos presentes na vivência inicial na sala multifuncional,

algumas crenças e suas possíveis consequências no fazer pedagógico foram por nós elencadas. É importante lembrar que, em se tratando de análise de discurso, o esforço interpretativo realizado é sempre a produção de novos efeitos de sentido: não há como simplesmente consumir o discurso, já apontava Verón (2004), a interpretação é sempre um discurso “em reconhecimento”. A interpretação incorpora, portanto, as crenças de quem interpreta, e é a partir dessas crenças que estamos postulando efeitos de sentido nas falas, e trazendo elementos para postular crenças presentes no discurso pedagógico. Três crenças nos pareceram evidentes nas falas analisadas, ao se comparar sala comum e sala de recurso: na ineficiência da sala comum para a inclusão, na insuficiência da formação docente e na homogeneidade daqueles que são entendidos como “não deficientes”.

A primeira crença pode ser resumida do seguinte modo: a sala comum é ineficiente porque não permite o atendimento individualizado (precisa atender a grandes grupos de alunos). Pode-se dividir essa crença em duas: “o atendimento individualizado é a forma mais adequada de se atender a qualquer aluno com lesão”, por um lado e “é natural que na sala comum se atenda a grandes grupos, com tarefas iguais e iguais procedimentos pedagógicos”, por outro. Uma decorrência dessa compreensão seria a ideia de que cabe ao AEE a formação dos alunos em situação de deficiência, e a sala comum seria um espaço de “socialização”. Outra decorrência é a ausência de atividades – no sentido proposto por Leontiev (2001), algo de cuja solução dependa a vida cognitiva do indivíduo – que envolvam toda a turma, utilizando conjuntamente todas as ferramentas simbólicas que a cultura possibilita, ou a separação dessas atividades em espaços distintos e pouco permeáveis um ao outro. Tais práticas trazem em si a concepção de aprendizado como processo que ocorre no interior do indivíduo, a partir de características biológicas favoráveis, do esforço individual ou das duas coisas. Rompem, portanto, com a ideia de inclusão como convivência entre diferentes e aprendizado produzido pelas interações entre suas diferenças.

A segunda crença é de que as dificuldades do professor de sala comum podem ser explicadas pela sua formação insuficiente: ele não está capacitado para lidar com toda a diversidade das lesões. Há evidências de que isso pode ser considerado um fato, mas o preocupante é outra crença, subjacente a essa, de que tal conhecimento seja imprescindível para que ele possa ser um “professor inclusivo”.

Com isso, vincula-se lesão e método pedagógico, confundindo-se, na maioria das vezes, método com procedimento e material didático. Confunde-se também conhecimento clínico com saber pedagógico, esse último sim, objeto da busca docente por formação e fonte de autovalorização do professor.

Tais confusões podem condenar ao fracasso a possibilidade de inclusão escolar, ao entendê-la como tarefa unicamente de professores, sejam eles de sala multifuncional ou de sala comum. Pode também coagir os professores, tanto da sala comum quanto da multifuncional, empurrando-os numa corrida desenfreada por formação sem foco específico, por treinamentos curtos e desconectados sobre todos os tipos de lesão e todas as técnicas e procedimentos de ensino e atendimento. Carecemos de estudos a respeito, mas parece evidente que esse tipo de pressão social amplia as possibilidades de fracasso e de adoecimento emocional dos docentes.

A terceira crença, que não pode se desvincular das anteriores, é o entendimento de que os “outros” alunos, aqueles que não apresentam lesões, estão protegidos da produção cultural da deficiência. Esta crença pressupõe ainda que tais alunos não tragam em si diversidade, nem exigem do professor conhecimentos específicos, portanto podem ser tratados como “turma”, numa concepção homogeneizante de educação. O potencial dos alunos em acompanhar os conteúdos e o ritmo médio proposto pelo professor coloca tanto ritmo quanto conteúdos e objetivos escolares fora das questões a serem problematizadas, e isso se configura num desserviço às lutas por educação de qualidade. Essa crença e esse desejo de homogeneidade (necessários para quem crê no atendimento individualizado de uns poucos e na tarefa descomunal e contraditória de ser especialista em tudo) se confrontam com toda uma produção no campo pedagógico, especialmente os achados da pedagogia sócio-histórica, cujas referências para este texto são Leontiev (2001) e Vigotski (1998, 2000).

Retornando a noção de deficiência como produção cultural, base de nosso trabalho, podemos afirmar que as crenças na individualização do ensino, na homogeneidade dos modos de aprender dos corpos não lesionados, na formação pedagógica como um preparo para lidar com a limitação (e não com o potencial dos sujeitos, individual e coletivamente) reforçam a produção da deficiência, não contribuem na superação das limitações e nem permitem a troca necessária entre as diferentes experiências de aprender trazidas para a comunidade

escolar. A ampliação e aprofundamento do acesso aos bens culturais, historicamente negados às pessoas a quem se estigmatizou como “deficientes”, não podem ser alcançados com base em tais crenças.

Os efeitos de sentido produzidos permitem concluir que as práticas educacionais permeadas por tais crenças podem não apenas deixar em segundo plano metodologias alternativas, mas gerar uma defesa ampla do ensino individualizado, baseado nas características da lesão, como adequado para as pessoas em situação de deficiência. Isso pode negar ou reduzir o acesso de todos os alunos à convivência e à aprendizagem coletiva, seu direito inegável. Também pode reforçar a suposição de homogeneidade de todos os que, supostamente, não sofrem as imposições culturais da deficiência, valorizando práticas repetitivas e mecânicas para a educação como um todo, e entendendo como diversidade apenas os corpos com lesão.

Nossas conclusões remetem à necessidade cada vez mais premente de estudos sobre as coerções de engendramento do discurso em torno das temáticas da inclusão e da deficiência. Perguntas novas (ou nem tão novas assim) vão se elaborando e reelaborando, e podem estar no centro de novas problematizações do educar em tempos de inclusão. Que relações de poder, no campo educacional têm relação com tais crenças? Porque ocorre um distanciamento entre o discurso docente sobre inclusão, e os discursos mais gerais e mais críticos sobre o fazer pedagógico? Quais as origens da sua ausência na formação docente específica para o atendimento especializado?

As universidades brasileiras não podem se furtar diante do compromisso social e político de assumirem uma posição diante da formação inicial de docentes no contexto contemporâneo de implementação da Educação Inclusiva. A retrospectiva do curso de Pedagogia e a história da Educação Especial no Brasil demonstram que ainda existe um silêncio pairando sobre a educação dos “alunos com deficiência”. (SANTOS, 2002, p. 41).

Mais de uma década depois do início da experiência de inclusão dos alunos em situação de deficiência nas escolas públicas de Marabá (como dissemos anteriormente, data de 2001 o início desse processo), consideramos que esse desafio continua colocado, e cremos que parte do silêncio a que se refere a autora citada tem relação com a falta de estudos acerca da produção dos sentidos, dentro do campo pedagógico, sobre as questões da deficiência, da eficiência, da inclusão, da

diversidade. A busca de resposta para as perguntas acima apontadas pode abrir novas possibilidades de produção discursiva, evidenciando interlocuções, ausências e vazios e evidenciando o fluir, de um campo para outro, de explicações de realidade (ou evidenciando as barreiras que impedem/desviam esse fluxo).

Referências

ANJOS, H. P. **O espelho em cacos**: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão, 2006. 329 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

_____. *et al.* A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 116-129, 2009.

_____. *et al.* Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir das falas de professores e gestores. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011, Nova Almeida-ES. **Anais...**: Práticas pedagógicas e inclusão: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Vitória; Porto Alegre; S. Carlos: UFES/UFRGS/UFSCAR, 2011. 1 CD-ROM.

BAPTISTA, C. R., JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011, Nova Almeida-ES. **Anais...**: Práticas pedagógicas e inclusão: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Vitória; Porto Alegre; S. Carlos: UFES/UFRGS/UFSCAR, 2011. 1 CD-ROM.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRUNO, M. M. G. **A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2010.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GÓES, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

JESUS, D. M. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de AEE. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011, Nova Almeida-ES. **Anais...**: Práticas pedagógicas e inclusão: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Vitória; Porto Alegre; S. Carlos: UFES/UFRGS/UFSCAR, 2011. 1 CD-ROM

LARROSA, J. B. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, L. P. *et al.* Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, mar. 2013. p. 63-92.

LIMA, E. T. **O processo de inclusão vivenciado na escola Odílio da Rocha Maia / Marabá – PA**. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. Campus Universitário de Marabá, Universidade Federal do Pará, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, G. M. L. *et al.* Atendimento educacional especializado por entre políticas, práticas e currículo: um espaçotempo de inclusão In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011, Nova Almeida-ES. **Anais...**: Práticas pedagógicas e inclusão: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Vitória; Porto Alegre; S. Carlos: UFES/UFRGS/UFSCAR, 2011. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Cadernos de Atividades em Educação Popular**: políticas de educação inclusiva em. Belém, Pará: Ed. UEPA, 2011.

OMOTE, S. Caminhando com Dibs: uma trajetória de construção de conceitos em educação especial. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300002&lng=en&nr m=iso>. Acesso em: 27 mai. 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

RIBEIRO, N. B.; ANJOS, H. P. Para uma leitura discursiva das dinâmicas sociais: aproximando Vigotski e Bakhtin. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 20, 2011, Manaus. **Anais XX EPENN: Educação, Culturas e Diversidade**. Manaus – AM, 2011. 1 CD-ROM

SANTOS, J. B. A dialética da “inclusão/exclusão” na história da educação dos alunos com deficiência. **Revista da FAEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n.17, p. 27-44, jan./jun. 2002.

VERÓN, E. **Fragmentos de um tecido**. São Leopoldo (RS): Ed. UNISINOS, 2004.

_____. **A produção de sentido**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1980.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.