



PRISCILA RODRIGUES NUNES

EM BUSCA DA ESCOLA DE TODOS:  
INVESTIGANDO AS FALAS DE  
EDUCADORES REGULARES FRENTE À  
ESCOLA INCLUSIVA

CAMPINAS  
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PRISCILA RODRIGUES  
NUNES

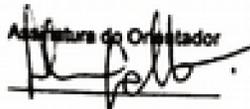
**EM BUSCA DA ESCOLA DE TODOS: INVESTIGANDO A  
FALA DE EDUCADORES REGULARES FRENTE  
À ESCOLA INCLUSIVA**

Orientador(a): Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

  
Prof. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli  
Coordenadora de Pós Graduação  
Faculdade de Educação – UNICAMP

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração Filosofia e História da Educação

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA PRISCILA RODRIGUES NUNES E ORIENTADA PELO PROF. DR SILVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO

Assinatura do Orientador  


**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

CAMPINAS  
2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

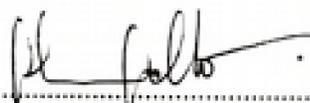
**EM BUSCA DA ESCOLA DE TODOS: INVESTIGANDO A FALA DE  
EDUCADORES REGULARES FRENTE À ESCOLA INCLUSIVA**

Autor: Priscila Rodrigues Nunes  
Orientador: Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação  
defendida por Priscila Rodrigues Nunes e aprovada pela  
Comissão Julgadora

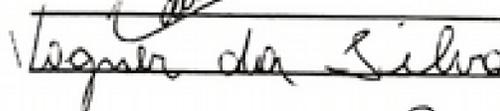
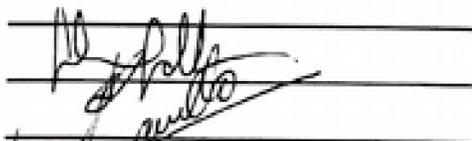
Data: 21/02/14

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2014



**Prof. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli**

Coordenadora de Pós Graduação  
Faculdade de Educação – UNICAMP

iii

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

N922e Nunes, Priscila Rodrigues, 1981-  
Em busca da escola de todos : investigando a fala de educadores regulares frente à escola inclusiva / Priscila Rodrigues Nunes. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação escolar. 2. Inclusão escolar. I. Gallo, Silvio, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: In search of the school for all : investigating the speech of regular teachers on inclusive school

Palavras-chave em inglês:

School education

Inclusive education

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo [Orientador]

Alexandre Filordi de Carvalho

Vagner da Silva

Data de defesa: 21-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

Dedico este trabalho a meus pais  
que sempre me deixaram livre para escolher aquilo que eu desejasse.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu professor/orientador Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, por todo apoio, atenção e encorajamento sempre regados a muita ética e bom humor.

Aos membros da banca, pela aceitação em ler meu trabalho e contribuir ricamente com críticas e sugestões muito bem vindas.

À Elisa Lippi e Vanessa Martins por toda atenção dispensada nas mais variadas fases deste percurso.

Às professoras do DIS, meu sincero agradecimento por todas as contribuições frente às diferenças.

Ao pessoal que participa/pertence ao grupo TRANS por tantos e tantos debates em torno das obras de Michel Foucault.

A todos os funcionários da Biblioteca FE e da Pós Graduação, meus grandes apoios, pessoas solidárias que contribuíram grandemente para este trabalho.

À equipe de gestores e supervisores da prefeitura municipal de Campinas, região noroeste, que, em seus limites legais me acolheram quanto às minhas necessidades de pesquisa.

Aos professores com os quais conversei e que francamente expuseram suas ideias acerca da educação escolar inclusiva.

Aos amigos e amigas de Campinas, Guarulhos, Londrina, Poços de Caldas e São Paulo, que tanto contribuíram com minha pesquisa para além das ciências.

Ao professor de Teoria da História da Universidade Estadual de Londrina, Alfredo Oliva, que mesmo mergulhado em tantos compromissos, sempre me foi tão atencioso e solícito.

Sinceros agradecimentos à todas e todos aqueles que pesquisam o mundo que nos cerca vendo a diferença sob outras lentes.

Agradeço a todas e todos os educandos com deficiência com os quais pude trabalhar e que sempre me fizeram pensar e repensar a questão da educação escolar inclusiva.

Ao Julio, meu grande amigo e excelente companheiro, que com toda sua sapiência, sempre me estimulou a fazer o meu melhor sem jamais me pressionar.

Agradeço a meus pais, que com todo amor sempre apostaram em mim, desde quando eu era somente um projeto.

E agradeço a Deus, sem o qual nada de tudo isso eu teria!

CONSOLO NA PRAIA

Vamos, não chores... A  
infância está perdida.  
A mocidade está perdida.  
Mas a vida não se perdeu. O  
primeiro amor passou. O  
segundo amor passou.  
O terceiro amor passou.  
Mas o coração continua.  
Perdeste o melhor amigo.  
Não tentaste qualquer viagem.  
Não possuis casa, navio, terra.  
Mas tens um cão.  
Algumas palavras duras,  
em voz mansa, te golpearam.  
Nunca, nunca cicatrizam.  
Mas, e o humour? A  
injustiça não se resolve. Á  
sombra do mundo errado  
murmuraste um protesto tímido.  
Mas virão outros.  
Tudo somado, devias  
precipitar-te, de vez, nas águas.  
Estás nu na areia, no vento.  
Dorme, meu filho.

Carlos Drummond de Andrade.

## Resumo

O objetivo dessa dissertação é apresentar a fala franca de quatro professores das séries finais do ensino fundamental quanto à escolaridade de pessoas com deficiência em suas salas de aula. Pautamo-nos teoricamente em Michel Foucault fazendo uso do conceito de parrhesia. A maneira que abordamos os professores deu-se por conversa individual trazendo questões específicas sobre a temática desejada. Para tal realização, no primeiro capítulo, trazemos aspectos históricos da constituição de Campinas, as desigualdades que a acompanham, dados de seu atual desenvolvimento bem como da estrutura do ensino fundamental hoje. No segundo capítulo buscamos compreender a deficiência com base na historicidade do conceito de anormalidade elencando também alguns marcos da pessoa com deficiência entre Europa e Brasil. A seguir, trazemos nossa fundamentação teórica, em especial o conceito de parrhesia e as entrevistas dos professores para compor o terceiro capítulo. O quarto e último capítulo é reservado para nossos apontamentos frente às entrevistas. Pudemos concluir, com base no franco falar dos professores aqui abordados, que mesmo com a presença de leis federais, estaduais e municipais específicas para os direitos escolares das pessoas com deficiência, para eles, a escola ainda não possui condições de oferecer atendimento adequado ao desenvolvimento desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação Escolar Inclusiva, pessoas com deficiência, fala franca.

## Abstract

The objective of this dissertation is to present the “fearless speech” of four teachers of the final years of the elementary school concerning the education of people with disabilities in their classrooms. We take our theoretical basis from the concept of parrhesia developed by the French philosopher Michel Foucault. As our method of investigation, we approached the teachers by means of a private conversation bringing specific questions about the desired theme. In the first chapter, we discuss some aspects of the historical formation of Campinas, the inequalities that accompany it and the significance of its development indicators, before discussing the current structure of primary education in the municipality. In the second chapter, we seek to understand disability based on the historicity of the concept of abnormality, by highlighting some of the milestones in the history of the disabled person between Europe and Brazil. In the third chapter, we bring our theoretical reasoning, particularly the concept of parrhesia, to illuminate the interviews of teachers. The fourth and last chapter is reserved for our personal notes on the interviews. We concluded that, in spite of the imposition of specific federal, state and local laws on educational rights of disabled people, the “truthful speech” of the teachers point rather to the inadequate conditions of the elementary school to provide care to these subjects in the current state of affairs.

Keywords: inclusive education, disabled people, fearless speech.

## SUMÁRIO

Apresentação.....	1
Introdução.....	4
Capítulo 1: Apresentando Campinas.....	8
1.1 Campinas, um dos maiores municípios paulistas e sua pequena história no que se refere à educação inclusiva.....	8
1.2 A educação fundamental em Campinas: uma breve abordagem.....	13
1.3 A escola regular para educandos com deficiência: o que Campinas oferece hoje...	17
1.4 Campinas e sua história em busca da educação inclusiva.....	20
Capítulo 2.....	25
2.1 Caminhos teóricos, trajetos fundamentais.....	25
2.2 Breve história da pessoa com deficiência, fragmentos entre Brasil e Europa.....	29
2.3 Inclusão educacional e filosofia: uns em busca de igualdade, outros, vendo diferenças.....	32
2.4 Educação especial inclusiva: sabemos mais ou menos de onde viemos, mas e quanto e onde estamos e para onde vamos?.....	35
Capítulo 3.....	45
3.1 Sobre o “dizer verdadeiro” no espaço escolar, um percurso metodológico.....	45
3.2 Teoria e método em Foucault.....	45
3.3 Buscando o último Foucault, o Foucault da ética.....	48
3.4 A busca pela parrhesia dos professores: diante de qual verdade eles estão?.....	52
3.5 O lócus da pesquisa: de qual lugar estamos falando?.....	55
3.6 Apresentação da unidade escolar onde foram realizadas as entrevistas.....	56

3.7 As conversas, fragmentos do sentir, voltados ao fazer.....	57
Capítulo 4.....	67
4.1 Alguns apontamentos.....	67
4.2 Início de um percurso, história de um caminho.....	71
4.3 Inclusão escolar: uma conversa franca.....	71
Conclusão.....	74
Referências.....	77
Anexos.....	80

## APRESENTAÇÃO

Confesso que por vezes me pergunto, me questiono o porquê de ter elaborado esse tema para pesquisar; qual teria sido o motivo de investigar a educação inclusiva no município de Campinas com base na fala de educadores regulares se atuo como educadora especial? Se tenho minhas próprias experiências baseadas em tudo o que vi e vivi nesse município justamente por trabalhar efetivamente com a chamada educação escolar inclusiva há cerca de cinco anos, o que teria me levado a propor esse trabalho de pesquisa? Acredito que algumas pistas para essa resposta se encontram no que é anterior a essa atuação docente.

Após concluir o ensino médio e tendo participado de testes vocacionais oferecidos pela escola na qual estudava em São Paulo, fui para a universidade cursar Pedagogia. Abria-se, para mim, a possibilidade de uma atuação com maior abrangência social, o que soou mais interessante do que Psicologia e Teologia, outros resultados de meus testes vocacionais.

No decorrer da graduação, observei que a atuação de um profissional da Pedagogia não se dava somente em salas de aula nas modalidades de educação infantil e ensino fundamental. O leque de atuação de um pedagogo poderia ser bastante amplo, desde que o sujeito fosse dinâmico no que diz respeito ao que elencaria enquanto disciplinas para cursar e assim formar um curso que o habilitasse ao que buscaria no mercado de trabalho. Então, observei também amigas e amigos encaminhando sua formação para questões voltadas à arte, outros para a ecologia, alguns voltando sua formação para as questões da gestão e supervisão educacional, outros para a pesquisa acadêmica. Outros, como eu, voltaram sua atenção para a habilitação em Educação Especial.

Assumo que, no momento em que me decidi a me habilitar em Educação Especial, pesou a questão de que eu não fazia a menor ideia de qual era a diferença entre uma pessoa com síndrome de Down e outra com autismo. Eu não sabia que uma pessoa poderia ter mais de uma deficiência e ser então concebida pelos manuais de classificações médicas como um deficiente múltiplo. Mas, naquele momento (meados de 2002), eu sabia que estava sendo implantada no Brasil a chamada educação escolar inclusiva, na qual educandos com deficiência viriam a ser matriculados nas escolas regulares tanto públicas como privadas para vivenciarem seu processo de escolarização. Nesse sentido, pensando que eu em breve atuaria em sala de aula regular e teria,

muito possivelmente, educandos com deficiência, já que o ideal que surgia era o da escola inclusiva, escolhi cursar a habilitação em educação especial.

Assim, iniciou-se um novo ciclo de aprendizagens em minha graduação, não mais voltado para as diferentes ciências que nos foram apresentadas e aprofundadas ao longo do curso, como Filosofia, História e Sociologia, mas para as disciplinas voltadas à habilitação em educação especial. O grupo de docentes que trabalhava com a habilitação em Educação Especial procurava sugerir e debater textos que tanto explicitassem as bases biológicas do conhecimento no que diz respeito às pessoas com deficiência, como discutir também toda a legislação que compunha o quadro de direitos de uma pessoa que vivencie essa condição. Portanto, as leis que a educação brasileira já havia implementado para garantir direitos aos deficientes, a importância da Constituição Federal de 1988 a qual trazia a garantia clara de que todos possuíam o direito à educação regular, além de todo um arcabouço de técnicas pedagógicas para que educandos com deficiência aprendessem os conteúdos curriculares.

Com base nesses acessos promovidos pela academia, pude então iniciar a temporada de estágios, tanto os de observação, como também o estágio de intervenção. Posso dizer que foi justamente a partir daí que se iniciaram minhas primeiras dúvidas quanto a ter optado pela habilitação em questão. Pois se por um lado estamos sendo preparados para trabalhar em escolas inclusivas, por outro, pelo menos no município de Araraquara, no estado de São Paulo, esse padrão de educação ainda estava um pouco distante da realidade que aquele município enfrentava. Até aquele momento, a maioria das crianças que tinham as chamadas deficiências estudava nas escolas especiais, com destaque para a APAE daquele município. Tanto no estágio de observação como no estágio de intervenção tive de buscar essa instituição já que não havia tantas escolas regulares disponíveis para atuação com educandos com deficiência. Ao retornar para a sala de aula, nas discussões que desenvolvíamos junto aos docentes que supervisionavam nossos estágios, as perguntas e os comentários que mais se repetiam eram relacionados a observações comuns para a maioria dos estagiários: qual seria o lugar mais adequado para as pessoas com deficiência aprenderem a ler e escrever, enfim serem escolarizadas, a escola especial ou a escola regular? Essa questão, ao que eu me recorde, nunca foi respondida de maneira exata por nenhum docente; pelo contrário, ela sempre levava a outras questões que saíam dos limites da escola.

Graduada, exerci o cargo de educadora especial na Prefeitura Municipal de Limeira, atuando na chamada Classe Hospitalar, dentro da Santa Casa de Misericórdia, mas o público alvo desse espaço não eram educandos com deficiência, ainda que houvesse crianças com deficiência que sofreram algum tipo de internação. Nesse período, eu já me preparava para o concurso público para o cargo de educador especial na Prefeitura Municipal de Campinas, sabendo que nesse município ocorria já há algum tempo a chamada educação inclusiva. Como eu também atuava em uma escola de educação especial (Associação de Reabilitação Infantil Limeirense, ARIL) trabalhando somente com crianças com algum tipo de deficiência, principalmente a deficiência intelectual, eu estava bastante ansiosa para saber como seria o trabalho de um pedagogo habilitado em educação especial frente à escola inclusiva.

As experiências agradáveis e, muitas vezes, desagradáveis que pude ter ao longo desses cinco anos de caminhada na chamada escola inclusiva no município de Campinas me levaram a construir um projeto de pesquisa que perguntasse aos educadores regulares sua opinião quanto à chamada “escola de todos”.

## INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, com a elaboração de uma nova proposta de educação pública, o Brasil começa a sofrer transformações em suas unidades escolares com base em legislações federais, estaduais e municipais. A Constituição Federal de 1988 junto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 dão bases fortes a que uma proposta de educação inclusiva venha como parte de uma política de universalização da educação básica.

Com isso, a declaração de “educação para todos” vem como pressuposto da universalização dessa educação básica. Sobre isso, Pletsch (2010, p. 35) em sua tese de doutoramento, nos aponta que tal declaração se deu em desdobramento direto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990. A partir daí, teria a delegação brasileira tentado trocar parte da dívida externa por investimentos na educação, uma tentativa sem sucesso, mas que assim mesmo implantaria transformações legais em nossas políticas públicas educacionais.

Portanto, nos preceitos dessa declaração final intitulada “Educação para Todos”, observamos influência direta nas políticas de educação inclusiva no Brasil, algo que deveria fazer parte de uma política de “inclusão social”, ou seja, com maior abrangência para outras instituições e que não ficasse sobreposta somente na educação escolar. Sintetizando apenas um desses preceitos temos que a educação escolar brasileira deve “universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos, como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência” (WCEFA, 1990).

Essa declaração comumente é considerada como um documento de caráter “humanístico” ou “progressista”, uma vez que propõe a universalização da Educação Básica como um “direito”, cuja satisfação requereria novas formas de acesso (presencial ou à distância), flexibilização curricular, entre outras medidas. Todavia, é preciso entender de qual educação se fala, o que implica analisar a sua dimensão política mais abrangente (...), os acordos que originaram a declaração seguiram os delineamentos de organismos internacionais, centrados numa visão pragmática de ensino. Associada ao projeto neoliberal de “qualidade total” e da “sociedade do conhecimento”, tal visão tem como pressuposto principal a substituição do ideal da igualdade de condições pelo da equidade de oportunidades. Essa concepção de política pública reconhece os direitos particulares e individuais, sem, contudo, responsabilizar-se frente às condições externas que determinam as desigualdades. Nessa perspectiva, o aluno é responsável pelo seu “sucesso” ou “fracasso” escolar. (PLETSCH, 2010, p. 37).

É justamente nesse ponto que nos voltamos, se por um lado encontramos trabalhos acadêmicos que nos apontam críticas a essa gama de legislações sobre a educação para todos, ou seja a “escola de todos”, por outro vemos também uma crescente produção de pesquisadores que leem essas garantias legais como sendo algo de valioso interesse para uma escola democrática.

Pensamos que podemos exemplificar essa questão com base em uma colocação de Mantoan (2009, p. 32) quando na obra organizada por ela e intitulada O desafio das diferenças nas escolas demonstra clara segurança em nos apontar que:

Temos dificuldade de incluir todos nas escolas porque a multiplicidade incontrolável e infinita de suas diferenças inviabiliza o cálculo, a definição desses sujeitos, e não se enquadra na cultura de igualdade das escolas.

Mas será que poderíamos apontar a dificuldades que temos, ou que a escola tem em exercer o papel de escola de educação inclusiva somente por não ter uma cultura de igualdade adequada para tal, como nos aponta a autora citada?

Partindo para uma outra chave de leitura, e baseando nossas buscas em autores que investigam a questão da inclusão, na qual se enquadra a educação escolar inclusiva, deparamo-nos com um texto intitulado Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal ( LOPES, 2011) em que a autora, numa crítica densa a tal temática preocupa-se em elencar algumas questões bastante relevantes para seguir adiante com seu texto, para fazer-se entender ela nos diz:

(...) a inclusão é um imperativo de Estado, que deve atingir a todos sem distinção e independentemente dos desejos dos indivíduos, fazer uma crítica radical a ela exige de antemão que se coloquem algumas balizas. A primeira baliza e, talvez, a mais importante para aqueles entusiasmados com as políticas de inclusão em franca expansão em nosso país é dizer que fazer uma crítica radical a tais políticas não significa ser contra elas. A segunda baliza é deixar claro o uso que aqui faço do conceito de inclusão, ou seja, não o entendo como um mobilizador de um lugar de salvação nem, tampouco, como uma conquista política da direita ou da esquerda. Trata-se à meu ver, de entender a inclusão como uma invenção que é deste mundo, ou seja, uma invenção da modernidade que está constantemente sendo modificada, atualizada e, portanto, ressignificada à partir de diretrizes globais. Uma terceira e última baliza é explicitar o entendimento de que a inclusão opera através de práticas de governo do Estado sobre a população e através de práticas de subjetivação. (LOPES, 2011, p. 283).

Com base nos três apontamentos selecionados acima, é que tomamos essa questão da educação escolar inclusiva como algo que não permite que a discutamos de maneira a elencá-la como algo certo ou errado, feio ou bonito, possível ou impossível, muitos são os lados dessa

questão. De toda maneira achamos interessante que partamos em busca de saber o que os professores regulares pensam a esse respeito. As leis já as conhecemos, dos que as defendem muito já lemos, mas e o que pensam os professores? Temos considerado suas vozes?

Este trabalho tem por objetivo apresentar a fala franca de quatro professores das séries finais do ensino fundamental quanto à escolaridade de pessoas com deficiência em suas salas de aula. Para tanto, faremos uso de um conceito trabalhado por Foucault ao investigar as práticas de si na antiguidade: o conceito de parrhesía. Este conceito seria o oposto da retórica pois não busca seduzir o outro pela palavra, mas exercer uma fala franca que, ao ser proferida, expõe o sujeito ao risco. No caso dessa pesquisa escolhi utilizar esse conceito pois me parece que os professores com os quais estive, em suas falas, exprimem suas opiniões de uma maneira franca, independente do risco que correm.

Para esse propósito, o planejamento primeiro era abordar um professor de cada disciplina dos anos finais do ensino fundamental, não tendo sido possível, tive acesso a professores de quatro disciplinas diferentes, sendo Educação Artística, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática. Privilegiei trabalhar com professores graduados já há pelo menos quinze anos, para poder avaliar como eles vivenciaram as transições políticas referentes a educação escolar inclusiva.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. Assim, no primeiro capítulo trago breves comentários os quais penso ser importantes para “entrarmos” no município de Campinas. Feito isso abordo um pouco da estrutura da educação fundamental de Campinas, o funcionamento de suas unidades escolares com base em sua administração, focando aquilo que é oferecido para aqueles escolares que possuem alguma deficiência, não deixando de considerar a história que demonstra um pouco dos motivos que levaram Campinas a ser um município considerado pelo MEC como município polo em educação inclusiva.

No segundo capítulo, procuro fazer um esboço teórico que fundamenta essa pesquisa trazendo um breve apanhado histórico da pessoa com deficiência na Europa e no Brasil. A partir daí elenco algumas colocações de autores que trabalham com a Filosofia da Diferença, em especial Michel Foucault, a fim de chamar a atenção para questões da educação inclusiva vistas pelas lentes dessa Filosofia. Nas partes finais desse mesmo capítulo são abordadas questões que levantam algumas críticas no que diz respeito à educação inclusiva, mas ainda sem a presença das falas dos educadores regulares pesquisados, algo que fica para o próximo capítulo.

No terceiro capítulo, será brevemente apresentada a metodologia escolhida para abordar essa pesquisa, bem como quatro entrevistas realizadas com a permissão dos educadores regulares do segundo ciclo do ensino fundamental de uma escola do município de Campinas, fazendo também uma rápida apresentação dessa unidade escolar. Tais entrevistas possuem fundamental importância para esse trabalho já que são elas que nos apontam o dizer verdadeiro dos professores no que diz respeito a seus enfrentamentos frente à educação escolar inclusiva. A partir desse momento é de suma importância nossa relação com os últimos cursos lecionados por Foucault os quais nos trazem rico conhecimento sobre conceitos como o cuidado de si, as práticas de si na Antiguidade Greco-Romana.

Por fim, no quarto capítulo, faz-se alguns apontamentos das entrevistas pela baliza da metodologia de pesquisa escolhida, qual seja, pela lente da Filosofia da Diferença. Essa finalização que se dará no quarto capítulo, que pretende firmar alguns conceitos trazidos pela escolha teórica aqui assumida, também busca levantar algumas questões relacionadas à coragem desses educadores em expressar aquilo que trazem enquanto críticas sobre a educação escolar inclusiva, assim buscamos concluir nosso trabalho.

## CAPÍTULO 1 APRESENTANDO CAMPINAS

Não se pode escrever nada com indiferença

Simone de Beauvoir

A escolha de uma unidade escolar do município de Campinas como objeto de nossa análise não é aleatória. A cidade é um lugar privilegiado para compreendermos a quantas anda o projeto federal de incluir todos na escola. Devido à sua importância estratégica, o município foi concebido como pólo em educação escolar inclusiva e verdadeiro laboratório da implementação dessa política. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é discutir algumas características desse município e alguns traços da educação fundamental de Campinas, além de apresentar a história da educação escolar inclusiva na cidade, desde o seu início até os dias atuais.

1.1 Campinas, um dos maiores municípios paulistas, e sua pequena história no que se refere à educação inclusiva.

O município de Campinas pertence ao Estado de São Paulo e está localizado a 96 km da capital paulista. Campinas é concebida como uma das maiores cidades do interior do país (segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e possui o décimo maior Produto Interno Bruto (PIB) entre as cidades brasileiras. Com uma população de aproximadamente 1.080.000 pessoas e com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) elevado, a cidade se destaca nos mais diversos aspectos sociais em relação a outras cidades do Estado e do país. Com base em dados divulgados por meio do site oficial da Prefeitura Municipal de Campinas chamados “Indicadores de Excelência”, pode-se ter uma dimensão do desenvolvimento desse município.

Com relação à saúde, por exemplo, a cidade conta hoje com trinta e dois hospitais, entre públicos e privados. No âmbito público, destaca-se a atuação do hospital universitário da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, no qual são realizados tanto atendimentos

---

<sup>1</sup> Cf. [www.campinas.sp.gov.br](http://www.campinas.sp.gov.br)

emergenciais como também tratamentos de cunho mais complexo para a população de Campinas e região, como, por exemplo, tratamentos contra o câncer (tanto no atendimento infantil como no de adultos), considerados de excelência.

Outras modalidades da aparelhagem social são também destaque em Campinas. No que se refere à educação superior, a cidade, como se sabe, abriga em seu território a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), considerada como uma instituição entre as duzentas melhores universidades do mundo (segundo o *The Times Higher Education Supplement*) e que é também aquela que mais registra patentes em território nacional, o que faz de Campinas uma líder brasileira na quantidade de patentes registradas no Brasil. Ressalte-se, ainda, que o compromisso da UNICAMP vai além do ensino e da pesquisa: a instituição também oferece formação e serviços para a população que por estes se interessar. No que diz respeito à acessibilidade para a pessoa com deficiência, destaca-se o Laboratório de Acessibilidade, para pessoas com deficiência física e visual, localizado na Biblioteca Central da universidade, em Barão Geraldo. Outro local parecido com esse, no que se refere ao quesito acessibilidade, é a Biblioteca “Ernesto Manoel Zink”, que conta com um acervo adaptado para pessoas com deficiência visual, em que há cerca de 2.500 obras em Braille e outros 100 volumes gravados.

Além das ofertas, inclusive da acessibilidade voltada à pessoa com deficiência, conta-se também com a oferta de 126 colégios de ensino médio. Na educação infantil, modalidade da educação pública, voltada a primeira infância, que compreende a idade de zero a seis anos de vida, destaca-se uma boa cobertura da mesma neste município, já que é concebido como uma das maiores cidades brasileiras (com mais de um milhão de habitantes) que tem o maior número de crianças matriculadas em creches e pré-escolas. Esse dado é relevante, pois situa essa cidade como aquela que buscou universalizar o acesso à educação infantil para as crianças que dela necessitam, a partir de projetos alternativos, que foram, inclusive, premiados devido ao fato de contemplar essa modalidade de maneira eficiente, sendo também reconhecida internacionalmente como um exemplo por tal feito. Sabe-se que há 291 instituições de ensino pré-escolar ao todo na cidade. A educação escolar de nível fundamental e médio possui um atributo de projeção nacional pela excelência de ensino. No que diz respeito ao ensino fundamental, Campinas conta hoje com 270 escolas.

São esses aspectos, sempre enfatizados na exposição oficial como tradutores de uma dinâmica bem desenvolvida quanto à gestão pública, que justificam a posição de Campinas como município pólo em educação escolar inclusiva. Consideramos isso relevante, mas para compreendermos as condições concretas da prática educacional e da implementação das políticas inclusivas no município, não se pode ignorar a dinâmica da desigualdade que historicamente tem marcado o desenvolvimento de Campinas.

Campinas constituiu-se como uma cidade de relevância praticamente desde sua fundação. A partir da metade do século XIX, no entanto, o desenvolvimento da produção cafeeira fez com que a cidade atraísse fluxos migratórios de outras localidades devido à grande oferta de emprego nesse setor (LOPES; MENDONÇA, 2009, p. 42). Essa nova importância econômica levou a um aumento significativo não apenas da mão-de-obra livre, mas também da escrava, o que não deixaria de ter influência nas marcantes e presentes desigualdades que ainda hoje marcam o seu território. Nas palavras de Moura (1996, p.401), inspiradas pelas ricas contribuições que José Roberto do Amaral Lapa realiza em sua obra *Cidade: os cantos e os antros*:

A história da cidade de Campinas, a partir da década de 50 do século XIX, foi marcada por tensões que confundiam elementos culturais coloniais e nascentes práticas modernizantes. A transição de uma economia açucareira para a promissora e lucrativa produção cafeeira elevou a cidade à condição de "capital agrícola da província" provocando a ascensão de uma nova elite que, contrapondo-se aos antigos hábitos aristocráticos locais empenhou-se num projeto de redimensionamento do público e do privado. Conforme Amaral Lapa percebeu, a modernidade parece ter chegado muito timidamente a Campinas, urdindo-se e eludindo-se à escravidão, aos castigos infligidos aos escravos, à Guarda Nacional, aos mueres, às diligências, festas e quermesses. Conforme constata, até 1869 a cidade ainda conservava muitos traços urbanos coloniais, com ruas sem calçamento, cheias de buracos, atoleiros, parques meios de comunicação e minguados transeuntes durante a semana. Sobrevivências e resistências coloniais que o autor alude a um "componente de caipirice", pois o enriquecimento da cidade através da lavoura de açúcar era recente e a camada superior que se favorecia dos seus lucros" contentou-se com padrões de vida que ofereciam no atendimento maior quantidade e não maior qualidade"

O processo de modernização/urbanização promovido pela aristocracia campineira na segunda metade do século XIX não deixaria de aprofundar essas desigualdades. Afinal, esse projeto de modernidade que se instalou processualmente na cidade trouxe ganhos e perdas, e não é necessário dizer que as maiores perdas penderam para o lado daqueles que estavam sob o jugo daquilo que as autoridades impunham como sendo o melhor para eles. Uma forte prova disso são as posturas municipais que procuraram regrar o "convívio cativo em meio ao mundo livre,

restringindo os ajuntamentos e os jogos nas praças, aguadas e subúrbios” (MOURA, 1998, p. 1). Outro exemplo disso, após o fim da escravidão em 1888, são as “intervenções saneadoras” que visavam diminuir as doenças causadas pela pobreza. Como notaram Lopes e Mendonça (2009, p. 44): “O processo de associação preconceituosa das classes trabalhadoras à doença, vadiagem e violência daquela época continua presente no século XXI”.

Oliveira (2005) afirma que a cidade de Campinas teve seu desenvolvimento a partir da criação de “bolsões de miséria”: a população foi expelida da região central para as zonas periféricas mais desvalorizadas, com a conseqüente ocupação em grandes áreas desprovidas dos serviços de urbanização. Um dos exemplos mais claros dessa situação vivida por um grande contingente da população de Campinas é o Complexo Oziel-Monte Cristo, localizado na região Sul da cidade. No ano de 2001, a Secretaria da Habitação da Prefeitura Municipal de Campinas contabilizava 30 mil pessoas expostas a essa condição de habitação. O complexo Oziel é considerado como a maior área de ocupação da América Latina.

Campinas, portanto, parece sempre ter produzido seus excluídos, uma relação distante com os diferentes. Ressaltar essa trajetória de desigualdades é importante porque, sem ela, não se pode compreender a relação com a deficiência. Atenta a essa questão, Lobo (2008, p. 24) nos demonstra que:

Não somos os mesmos sujeitos que fomos nesses cinco séculos de história. Mas certamente um empreendimento econômico e socialmente tão exitoso no Brasil como a escravidão, que durou 350 anos (estamos a apenas cento e poucos anos sem ela), não teria desaparecido sem antes deixar muitas marcas no corpo social. O mercado de gente movimentou mais capital, dizem os historiadores, do que o açúcar, as minas e o café. A importação de pessoas da África para o Brasil, uma das maiores tragédias da humanidade, tiranizou ainda mais as dependências que os europeus impuseram ao povo desta terra, e, pior, reduziu os sentidos da liberdade aos privilégios de poder- de tal maneira que só se sente livre , quem não apenas não se sujeita à lei, como precisa exercer sua “liberdade” sujeitando todos aqueles que considera inferiores. Não se trata simplesmente da diferença, mas da desigualdade social. Ou melhor: da diferença sempre reduzida à desigualdade e, quando manipulada pelos ideais de igualdade, laminada pela normalização. Impossível desconsiderar a construção dos sentidos da deficiência fora desse universo.

Notamos aqui que, se nos permitirmos basear somente nos dados oferecidos pelo site oficial desta cidade, ficaríamos contemplados com a demonstração de uma condição social bastante harmônica, afinal é o que nos traz o texto que busca divulgar Campinas como sendo um

local muito bom para se investir ou para se viver.

Entretanto, ao mergulharmos nossos olhares nas condições que muitos cidadãos de Campinas enfrentam diariamente, sabemos que falamos de um lugar em que há pelo menos uma gritante desigualdade social.

De fato, ao observarmos suas ruas e avenidas centrais, localizamos facilmente hoje, a presença de moradores de rua nas condições mais hostis imaginadas. Sabe-se que nos períodos de frio há risco de morte para muitas dessas pessoas já que em tais momentos não haveria abrigo suficiente para todas elas. Essa marca social está presente na maioria dos médios e grandes municípios de nosso país, com Campinas não é diferente e basicamente traduz uma sociedade que não tem somente dados harmônicos para divulgar.

Ao nos atentarmos a questões voltadas a educação neste município, nos permitindo ouvir alguns relatos, mesmo que informais, das condições de jornada de trabalho que acompanharam e acompanham muitos professores, beleza e harmonia social não seriam os únicos aspectos presentes aqui. Sem nos basearmos em documentos oficiais quanto à educação pública em Campinas, mas considerando algumas falas de professores com muitos anos de experiência docente nesse município, soube-se que, aqui, a alguns anos atrás, houve um período em que educandos do ensino fundamental foram submetidos à escolarização dentro de containeres. As chamadas “escolas de lata” foram o ambiente de trabalho de muitos professores, bem como o ambiente escolar de educandos em algumas localidades da cidade. A justificativa dos governos para isso era de que, a demanda de estudantes era muito maior do que o número de unidades escolares que a cidade mantinha, e com recursos estaduais e municipais insuficientes para a construção de outras unidades, assim, teve-se como alternativa oferecer uma estrutura de mais fácil acesso aos cofres públicos, os containeres.

Passado alguns anos, como estariam as unidades escolares públicas em Campinas, em especial as escolas municipais. Tanto no aspecto de sua estrutura física, dos recursos materiais disponíveis aos seus professores e educandos, bem como o número de alunos matriculados em suas salas de aula e ao sucesso ou insucesso da implantação de políticas públicas de âmbito federal, como a educação escolar inclusiva a exemplo? Como o município de Campinas estaria atuando, melhor dizendo gerindo, velhas e novas demandas que se fazem presentes nas escolas desta cidade?

Tentaremos nos aproximar um pouco mais detalhadamente de algumas respostas para essas questões sabendo que a pergunta que norteia essa pesquisa é a ideia, a opinião franca de

quatro professores regulares das séries finais do ensino fundamental sobre a educação escolar inclusiva presente em seus cotidianos de trabalho. Assim, nos deteremos com mais detalhes nas temáticas voltadas exclusivamente a essa modalidade educacional pois diz respeito ao lócus dessa pesquisa.

Não temos a intenção de qualificar esse município em bom ou ruim, apenas pensamos ser importante que algumas críticas introdutórias sejam feitas, à partir de dados que nos chegam sobre saúde, educação, observando, mesmo que superficialmente, como essas questões se apresentam às pessoas com deficiência.

Antes, porém, deve-se ressaltar que não duvidamos aqui que o município em questão não seja digno de expor seus atributos econômicos e socioculturais. Entretanto, ao mergulharmos nossos olhares nas condições que muitos cidadãos de Campinas enfrentam diariamente, a exemplo da questão da habitação, sabemos que falamos de um lugar em que há pelo menos uma gritante desigualdade social.

Nesse sentido, essa colocação nos aponta que, apesar de toda a sua prosperidade, bem como de ser concebida como um município polo em educação escolar inclusiva, Campinas também possui marcos de miserabilidade que podem ser notados, como demonstrou o dado habitacional citado acima. Não desacreditamos que isso também se reflita na educação pública, no acesso a uma escolaridade pública de real qualidade.

Contudo, faz-se importante observarmos que essa pesquisa não visa ao aprofundamento de questões relacionadas à gestão econômica e às desigualdades dessa cidade. Evidentemente, consideramos esses entraves sociais como questões relevantes para a educação pública, entretanto, faz-se necessário que foquemos, devido aos limites desse trabalho, a nossa reflexão no ensino municipal.

No subcapítulo seguinte, apresentaremos alguns traços da educação fundamental de Campinas, para então, no item subsequente, voltarmos ao tema da educação inclusiva.

## 1.2 A educação fundamental em Campinas: uma breve abordagem

Faz-se importante pontuar aqui que não há a intenção de se fazer um aprofundamento rigoroso da estrutura e do funcionamento da gestão da educação fundamental no município de

Campinas, mas, sim, oferecer alguns dados que possibilitem a compreensão da mesma. Se queremos saber qual é o histórico da chamada educação inclusiva, faz-se, então, necessário explicitar de qual estrutura ela parte.

Na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, a rede é composta por duas instituições municipais: a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC), ambas administradas pelo município.

Hoje, na rede municipal de ensino, encontram-se 157 escolas de educação infantil, os chamados Centros Municipais de Educação Infantil, que fazem o atendimento de crianças de seis meses a três anos de idade. Há também, ainda no nível do ensino infantil, a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), que realiza o atendimento de crianças de três a seis anos de idade. Atendendo à faixa etária de seis a catorze anos, tem-se a EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), que soma 42 escolas espalhadas principalmente pelas periferias de Campinas. Finalizando o atendimento educacional municipal, conta-se com duas escolas modulares, sendo uma delas o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos “Paulo Freire” (CEMEFEJA).

Para que haja um controle exato do número de matrículas de cada unidade escolar de Campinas, seja ela da educação infantil, fundamental ou de jovens e adultos, o município conta com o apoio do INTEGRÉ, a Gestão Integrada da Rede de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, que registra precisamente dados de entrada e saída de alunos das escolas de Campinas. Esses dados, integrados, apontaram um total de 58.766 educandos durante o ano de 2012, assim divididos: 29.404 na educação infantil e 29.362 no ensino fundamental.

Por indicação do Decreto nº 14.460, que data de 30 de Setembro de 2003, a Secretaria Municipal de Educação estruturou sua organização em três Departamentos: 1) Departamento Financeiro, com duas coordenadorias: Coordenadoria Setorial de Administração e Gerenciamento de Convênios e Coordenadoria Setorial de Planejamento e Controle Financeiro (que comporta o Setor de Contabilidade); 2) Departamento de Apoio à Escola, com quatro coordenadorias: Coordenadoria Setorial de Suprimentos (que comporta o Setor de Almoarifado e o Setor de Transportes), Coordenadoria Setorial de Arquitetura Escolar, Coordenadoria Setorial de Nutrição (que comporta o Setor Técnico) e Coordenadoria Setorial de Gestão de Pessoal; 3) Departamento Pedagógico, com duas coordenadorias: Coordenadoria Setorial de Educação Básica e Coordenadoria Setorial de Formação (que comporta: o Centro de Formação de

Professores, destinado à formação dos profissionais da Educação; o Setor de Assessoria de Currículo; o Programa de Pesquisa Educacional; o Núcleo de Tecnologia Educacional e o Museu Dinâmico de Ciências de Campinas). Até 2003, fazia parte deste contexto o SERES (Setor de Referência de Educação Especial), quando houve a proposta de descentralização deste serviço, que até agora não foi implementado.

A FUMEC (Fundação Municipal para Educação Comunitária), responsável pela educação de jovens e adultos neste município, atua na equivalência escolar das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Suas salas, com instalações em diversos lugares, ocupam unidades escolares, mas também outros espaços, não somente salas de aula padrão: utilizam-se, assim, igrejas, albergues, penitenciárias, associações de bairros e também empresas, ou seja, onde houver necessidade da escolarização de jovens e adultos.

Através da parceria existente entre o SME e a FUMEC, há o desenvolvimento dos seguintes programas: 1) Aprender não tem idade, programa voltado aos servidores da Prefeitura Municipal de Campinas; 2) Penitenciária, para presos já sentenciados; 3) Cândido-FUMEC, parceria entre o hospital Cândido Ferreira e a FUMEC; 4) Estação dos Sonhos; 5) Centro Municipal de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, que funciona dentro do Externato São João e atende jovens de até 18 anos em situação de vulnerabilidade social e pessoal, bem como a seus familiares e pessoas da comunidade; 6) Letra Viva, projeto de alfabetização existente em todas as regiões de Campinas, exercido por pessoas da própria comunidade, que, após receberem formação e uma bolsa-auxílio financiadas pelo MEC, trabalham a alfabetização, através de parcerias com entidades que oferecem espaço para as salas de aula.

A rede municipal de educação também conta com a educação profissionalizante para jovens e adultos. Esse oferecimento não se reduz apenas aos cidadãos de Campinas, mas também aos moradores de toda a região metropolitana. O Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antonio da Costa Santos” – o CEPROCAMP – coordena o Programa de Educação Profissional, inaugurado em 14 de setembro de 2004, concebido como sendo a primeira escola pública municipal a oferecer gratuitamente educação profissional para os interessados. Essa sede localiza-se na antiga estação Ferroviária Paulista, a FEPASA, e nela há o atendimento anual de 15.000 jovens e adultos. Essa escola pode ser viabilizada graças à FUMEC, em parceria com o Governo Federal, através do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Considerando-se o modo como o município de Campinas compõe o quadro de gestão

referente à educação, sabe-se que esta conta com uma estrutura administrativa que é descentralizada em cinco regiões: Leste, Norte, Noroeste, Sul e Sudeste. Cada uma dessas regiões comporta um Núcleo de Ação Educativa Descentralizada, denominado NAED. Este funciona de maneira subordinada à SME e não à Administração Regional da Prefeitura. Em cada um desses NAEDs há uma equipe educacional que conta com: Coordenadores Regionais representantes da SME, Supervisores Educacionais, Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores de Unidades da FUMEC, Professores de Referência da educação especial e Profissionais de Apoio.

Desde o Decreto nº 14.460, de 30 de setembro de 2003, o NAED possui as seguintes atribuições:

- I. coordenar a ação educativa na região de forma coletiva entre os integrantes da equipe;
- II. prover suporte administrativo e pedagógico para as Unidades Educacionais;
- III. articular a Comunidade Educacional para as ações intersetoriais;
- IV. viabilizar e divulgar eventos da SME e do Governo;
- V. participar ativa e preferencialmente de todo o processo do Orçamento Participativo;
- VI. desenvolver projetos de formação regionalizados;
- VII. acompanhar e apoiar o trabalho dos Conselhos de Escola das Unidades Educacionais;
- VIII. acompanhar e fortalecer o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico de cada uma das Unidades Educacionais Municipais.<sup>4</sup>

A partir dessa organização, cada unidade escolar da Prefeitura Municipal de Campinas está subjurisdicionada em concordância com a região na qual está situada. No decorrer de seu cotidiano, cada unidade pode contar com: Diretor Educacional, Vice-Diretor, Orientador Pedagógico, Professor de educação infantil, Professor do primeiro ciclo do ensino fundamental, Professor do segundo ciclo do ensino fundamental, Professor de educação especial (nas unidades escolares que possuem alunos com deficiência matriculados), monitores de educação infantil (que atendem crianças de 0 a 4 anos de idade, em período integral) e serventes para o trabalho de limpeza. Além desses servidores, encontram-se profissionais contratados de empresas privadas (chamados comumente de “terceirizados”), que atuam nos serviços de cozinha e segurança.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas também prevê maneiras de exercer a avaliação referente às suas unidades escolares. Desde o ano de 2002, a SME, em parceria com o

---

<sup>4</sup> CAMPINAS. Lei nº 14.460, 30 set. 2003. Reorganiza a estrutura administrativa, as atribuições dos departamentos, coordenadorias e setores da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Campinas, 1 out. 2003, p.8.

Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), da Faculdade de Educação da UNICAMP, desenvolve um sistema de avaliação participativo, para a obtenção de dados confiáveis via diagnóstico, com o objetivo de qualificar ações de planejamento. No ano de 2005, um novo levantamento do trabalho pedagógico junto às terceiras séries na rede municipal serviu para a elaboração de uma nova avaliação de desempenho dos alunos das antigas terceiras séries. Esse trabalho foi realizado em parceria com a Faculdade de Educação da UNICAMP e educadores regulares desse município. Quatro anos depois, a SME implantou o processo de avaliação institucional em todas as unidades escolares da cidade.

Há ainda outra avaliação, esta pertencente a cada unidade escolar de Campinas, chamada Comissão Própria de Avaliação Institucional, conhecida como CPA. Esta avaliação serve para coordenar o processo de autoavaliação em cada unidade escolar. Os dados de cada unidade são processualmente registrados no Projeto Político Pedagógico de cada ano. Objetiva-se que a CPA seja uma das maneiras que colabore positivamente com os desafios e enfrentamentos de um projeto que deve ser sempre mais adequado às problemáticas de cada unidade escolar e sua comunidade.

São essas informações que permitem que conheçamos um pouco mais do sistema educacional da Rede Municipal de Educação de Campinas, assim como da atuação da Secretaria Municipal de Educação, que conta com certa complexidade de Coordenadorias, Departamentos e Setores. No que diz respeito aos seus atendimentos ditos especializados, Campinas possui certa organização no que se refere à pessoa com deficiência. É sobre isso que se discutirá no tópico a seguir.

### 1.3 A escola regular para educandos com deficiência: o que Campinas oferece hoje

O município de Campinas desenvolve hoje algumas políticas e programas de atendimento à pessoa com deficiência em idade escolar, em todos os níveis de escolaridade, ofertadas pela rede municipal de educação, inclusive na educação de jovens e adultos. Essa oferta de serviços que Campinas oferece a seus munícipes é realizada a partir do apoio educacional especializado da Secretaria Municipal de Educação, contando com a presença de diversos educadores habilitados para o ofício da educação especial inclusiva. Alguns dos profissionais que

atuam como especialistas são o Professor de Educação Especial (PEE) e o Professor de Referência.

Conta-se ainda com o SAE (Serviço de Apoio Especializado), composto por quatro professores de educação especial, que são exclusivamente voltados à assessoria no DEPE (Departamento Pedagógico), e tem como objetivos:

- I. Compor um colegiado de discussão e encaminhamentos da Educação Especial nas cinco regiões, com reuniões semanais específicas para este fim;
- II. Prestar atendimento na região no que se refere ao acompanhamento das ações de educação inclusiva nas Unidades Educacionais da Educação Básica e FUMEC;
- III. Realizar com as entidades assistenciais um trabalho integrado para o acompanhamento dos alunos atendidos pela Secretaria Municipal de Educação;
- IV. Proceder levantamentos de dados quantitativos para estatísticas referentes à Educação Especial na região, encaminhando planilha à Coordenadoria da Educação Básica;
- V. Assegurar as condições necessárias para a educação de qualidade social.
- VI. Organizar parcerias e solicitação de verbas;
- VII. Estabelecer contatos sistemáticos e contínuos com as Unidades Educacionais da região;
- VIII. Realizar reuniões periódicas com os professores de Educação Especial do NAED, sem comprometer o horário do TDA;
- IX. Participar sistematicamente do trabalho da equipe educativa do NAED;
- X. Organizar e Manter em ordem a documentação necessária ao desenvolvimento do trabalho da Educação Especial na região;
- XI. Propor e realizar ações de formação continuada aos professores de Educação Especial, da Educação Básica e EJA, ampliando aos demais profissionais da educação;
- XII. Responsabilizar-se pela elaboração e acompanhamento de projetos referentes à Educação Especial.<sup>5</sup>

Os educadores especiais que atuam nas unidades escolares regulares, sejam da educação infantil ou do ensino fundamental, vivenciam uma atribuição anual em que permanecem na mesma região na qual foram lotados, ou seja, em um determinado NAED, mas podem vir a se deslocar para outras escolas devido à demanda de educandos com deficiência. Assim, se em determinada unidade escolar há uma criança com deficiência e não há a presença de um educador especial nesta unidade, este é acionado por seu NAED e, por sistema de atribuição anual, passa a atuar naquela unidade escolar junto da criança matriculada. Essa forma de efetivo serviço do cargo é chamada Itinerante, já que este educador pode vir a trabalhar em até quatro unidades escolares ao longo da semana, para cobrir as necessidades de seus educandos junto da

---

<sup>5</sup> CAMPINAS. Resolução SME/FUMEC de 15 de dezembro de 2004. Regulamenta o processo de atribuição e remoção para os professores efetivos de educação especial e atribuição para os professores função atividade e reintegrados judicialmente de educação especial.

equipe gestora e dos educadores regulares. Esse número de unidades escolares que pode vir a ser atribuído a um educador especial em Campinas são os chamados blocos.

A partir do ano de 2004, houve uma reformulação no processo de montagem dos blocos, em que as EMEI e as EMEF foram então agrupadas separadamente, com o intuito de que todas as unidades escolares fossem contempladas com a presença de um educador especial, independentemente de haver alunos com deficiência necessitados ou não da presença desse especialista, o que fez também com que não houvesse tantas alterações nos blocos, bem como atribuições ao longo do ano.

Além desse trabalho desenvolvido pelos educadores especiais em salas de aula regulares, tanto na educação infantil como no ensino fundamental, há em Campinas outros espaços de atuação desses profissionais. Como exemplos, pode-se citar: as salas de recursos para os deficientes auditivos, as salas de recursos para deficientes visuais, a sala de acessibilidade para educandos com deficiência física, a classe hospitalar e, mais recentemente, as chamadas salas de recursos multifuncionais.

As salas de recursos para deficientes auditivos, visuais e para pessoas com deficiência física funcionam em período oposto ao período de escolaridade regular das crianças, com profissionais da educação especial que trabalham exclusivamente com essa população. O mesmo vale para as salas de recursos multifuncionais, que estão localizadas nas diferentes regiões do município de Campinas, mas estas funcionam para atender alunos com quaisquer deficiências, também no contraturno das aulas regulares. É importante destacar que essas salas de recursos são equipadas com diversos equipamentos e materiais cedidos pelo Ministério da Educação e que possibilitam que os educandos que a eles tiverem acesso – contando com o apoio e estimulação de um educador especial –, sejam estimulados e estejam mais bem preparados para vivenciarem o currículo das séries nas quais estudam.

Outro acesso que se deve explicitar referente às políticas de educação inclusiva no município de Campinas são as chamadas escolas bilíngues, voltadas ao público de educandos surdos, que contam com a presença de professores intérpretes. Campinas possui três dessas escolas, que não são complementares, mas unidades escolares regulares, onde podem ser matriculados tanto crianças surdas como crianças sem deficiência auditiva, que também aprendem a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Essas informações podem esclarecer brevemente quais são os equipamentos pedagógicos, os recursos humanos de referência em educação escolar inclusiva, que Campinas possui em seu equipamento escolar, enquanto possibilidades adequadas de inclusão de pessoas com deficiência, estando estas matriculadas em uma unidade escolar municipal regular.

O município em questão está geograficamente adequado enquanto agente multiplicador das ideias inclusivas, já que seus municípios de abrangência também fazem uso das estruturas da educação inclusiva que nele predominam. Sobre isso, nas palavras de Marins e Matsukura (2009, p. 46), vem-se a saber que:

Na mesma direção, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial do Governo Federal (MEC-SEESP, 2007) estabeleceram cidades-pólo para multiplicar e agilizar suas ações na área de Educação Especial. De acordo com estas referências, os 144 municípios-pólo foram escolhidos exclusivamente considerando-se o critério geográfico. Tal estratégia incentivou a criação de uma cultura de parceria e apoio entre os municípios envolvidos. Para isso observa-se a necessidade de consonância entre as políticas federais, estaduais e municipais que gerenciam as práticas realizadas nas escolas.

Entretanto, cabe interrogar: teria sido sempre assim ou Campinas possui um histórico razoavelmente recente no que diz respeito à educação inclusiva? É isso o que pretendemos discutir na próxima sessão deste trabalho.

#### 1.4 Campinas e sua história em busca da educação inclusiva

Se hoje, no município de Campinas, as pessoas com deficiência podem contar com a chamada educação inclusiva, faz-se importante saber que a garantia de educação regular para essas pessoas com deficiência nem sempre foi exatamente assim.

A educação inclusiva em Campinas possui uma determinada trajetória que partiu da educação especial. A educação inclusiva foi, então, a partir da educação especial, pensada como grande possibilidade de uma forma de educação que não fosse segregadora, procurando transformar algumas questões referentes à organização educacional e às práticas pedagógicas, contando com a participação de todos (gestores, educadores e pais/responsáveis). É sabido que tal transformação das dinâmicas de matrícula para pessoas com deficiência em escolas regulares não se deu de maneira gratuita, já que, em meados da década de 1990, viemos a ter debates e discussões em busca de garantir a todos igualdade de direitos frente a políticas de base,

considerando aí a educação como um direito de todos e dever do Estado. É o que vemos, enquanto garantia legal, na Constituição Federal de 1988, e em algumas leis que são elaboradas a partir de debates fora do Brasil, mas que geram impactos aqui, diretamente na educação. Assim, podemos observar que, uma vez debatida a nova Constituição Federal, abre-se um novo caminho escolar para as pessoas com deficiência, que já não poderiam mais ficar fora do sistema de matrículas regulares, uma vez que a Constituição assegura: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV).

Outras garantias são explicitadas na Constituição em questão, como o artigo 5º, em que fica claro o direito à igualdade, a fim de que todos possam se desenvolver enquanto cidadãos e se qualificar via educação para fim de trabalho. Essas condições são arrematadas no artigo 206, inciso I, em que fica garantida aos sujeitos a igualdade de condições e a garantia de acesso e permanência na educação escolar. A partir desse momento, então, de maneira processual, passa-se a conceber o ambiente escolar como aquele que aguarda a pessoa com deficiência e, para tal, deve preparar-se, garantindo inclusão e não integração. Faz-se aqui essa ponderação, pois, no movimento de integração – movimento que antecipou a inclusão –, era o sujeito com deficiência quem deveria se preparar para os ambientes nos quais transitaria. Constitucionalmente, garante-se a matrícula de pessoas que façam valer a diferença em si, tenham elas uma deficiência física ou sensorial, a cor da pele negra ou branca, estejam em situação de vulnerabilidade social ou não. O fato é que, a partir de 1988, no Brasil, seu acesso e permanência na educação escolar regular passa a ser algo garantido por vias legais.

É assim que, visando à garantia de matrícula escolar, bem como à permanência na escola com qualidade de aprendizagem para a pessoa com deficiência, que Campinas, desde meados de 1989, vem buscando construir tal diferencial na educação de todos, como se vê assegurado no artigo 256 da Lei Orgânica do Município:

O Município dará prioridade para a assistência pré-natal e à infância, assegurando ainda condições de prevenção de deficiência e integração social de seus portadores, mediante educação, reeducação e treinamento para o trabalho e para a convivência, por meio de:

I - criação de salas de recursos, classes especiais e centros profissionalizantes para escolarização, treinamento, habilitação e reabilitação profissional de portadores de deficiências, oferecendo os meios para esse fim aos que não tenham condições de frequentar a rede regular de ensino, podendo para esses objetivos, manter convênios com entidades privadas e órgãos oficiais afins do Estado e União.

(CAMPINAS, Prefeitura Municipal. Lei Orgânica do Município. Publicação DOM de 31

de março de 1990, Capítulo VII Da Proteção Especial, art. 256.)

A esse respeito, pode-se dizer que a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, a partir de 1988, passa a ir em busca de constituir para si uma educação regular já engajada nas políticas de inclusão do aluno com deficiência. Prova disso é que, no ano de 1993, iniciou-se o então denominado Projeto Acesso e Permanência, que visava à garantia de permanência e sucesso de educandos com deficiência, oferecendo a estes apoio pedagógico, bem como orientação específica aos professores, considerando cada área da deficiência. Este trabalho foi desenvolvido por um grupo de cerca de doze professores de educação especial que, naquele momento, eram comissionados a entidades tais como a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Assim, esses educadores especiais exerceriam o magistério, mas também uma espécie de assessoria aos professores regulares que tivessem alunos com deficiência matriculados em suas salas de aula (§2º, art.8º, seção 2, Capítulo II, Lei Municipal 6.894/91, do Estatuto do Magistério Público). A equipe que liderou esses educadores especiais pertencia à Secretaria Municipal de Educação e era composta por uma Coordenadora Pedagógica, juntamente de mais três pedagogas, todas habilitadas em Educação Especial.

Desse momento para cá, muitas foram as transformações que a educação inclusiva no município de Campinas veio a vivenciar. O projeto virou um programa, abraçando praticamente todas as unidades escolares e marcando uma grande mudança nas dinâmicas pedagógicas das escolas. É o que podemos observar nos dizeres de Campos (2007, p. 08):

No final de 1994, foi favorável à efetivação da proposta como projeto, passando a ser Programa.

O Programa de Educação Especial organizou-se tendo como referência os projetos pedagógicos e sua articulação com os serviços de apoios especializados caracterizados em salas de recursos e professores itinerantes.

Em 1997 passou-se a oferecer formação continuada aos professores de educação especial, foi criado. O SERES - Setor de Referência de Educação Especial.

Em 16 de Fevereiro de 1998 foi aprovado o Projeto de Lei que sancionou a Lei nº 9635, referente a transposição e criação de cargos de Professores de Educação Especial.

Em 2000 todos professores concursados que atuavam em entidades conveniadas passaram a atuar somente nas escolas do município como professores itinerantes, classes hospitalares do hospital municipal e salas de recursos.

Partindo desses dados referentes ao histórico da educação inclusiva de Campinas, caminhamos, então, para uma abordagem um pouco mais profunda do que significa a educação inclusiva, agora pelas vozes de alguns educadores regulares, todos do segundo ciclo do ensino

fundamental, que atuam com base na chamada escola de todos. Educadores que, tendo sido preparados ou não para uma escola que resumidamente é concebida como a “escola de todos”, vivem experiências das mais diversas nesse exercício da prática docente em que pessoas com as mais variadas deficiências estão presentes e devem compor o quadro de alunos da maneira mais igualitária possível.

A esse respeito, sabemos que, como sociedade ou como professores, estamos de certa forma ainda aprendendo a lidar com as diferenças dos outros. Mais precisamente, com as nossas diferenças em relação às diferenças dos outros. Diferenças essas que se observa em seus aspectos mais variados, como as econômicas, de gênero, étnicas, culturais e também aquelas que dizem respeito às pessoas com deficiência, sejam estas físicas ou sensoriais. Nesse caso, a escola passou a ser, nos últimos 15 anos, mais fortemente, um local concebido como, talvez, o lugar mais apropriado para esse encontro, uma vez que as políticas públicas, mais precisamente as políticas de inclusão, estimulam esse encontro – ou “desencontros”, como poderíamos dizer em alguns casos.

Porém, sabe-se também que, ainda hoje, muitos gestores escolares, principalmente em escolas privadas, afirmam não estar preparados para receber alunos com deficiência, ou mesmo em escolas públicas, sabe-se de casos em que a estada de uma criança com deficiências mais complexas, como alguns tipos de autismo, por exemplo, chegam a ser constrangedoras para a própria criança, já que as dinâmicas exercidas na escola e a disposição dos tempos pedagógicos que esta tem não colaboram com as condições que muitas dessas crianças apresentam. Analogamente, sabe-se também que há problemas quanto à relação que os educadores regulares estão travando com essas políticas de inclusão, com os reflexos nas condições de trabalho que estes educadores têm enfrentado, inclusive no ensino superior.

Por tudo isso, deixamos claro aqui que se pretende considerar a fala franca de alguns educadores regulares no que diz respeito à questão da educação inclusiva, sabendo que para tal discussão nos utilizaremos da abordagem teórica da Filosofia da Diferença, em especial, com base em alguns estudos de Gilles Deleuze e Michel Foucault. Quanto à contribuição desses autores, “cujos interesses se centram geralmente mais nas singularidades do que nas identidades ou nas semelhanças” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 959), abordaremos a temática da educação inclusiva com o devido respeito, mas também com a crítica que ela merece, tomando

como ferramentas analíticas, a princípio, algumas das obras de Michel Foucault, os conceitos de *governamento*, *norma*, *biopoder* e *governamentalidade*, sempre em consideração à fala dos educadores aqui apresentados.

## CAPÍTULO 2

### 2.1 Caminhos teóricos, trajetos fundamentais

Ao iniciarmos esse capítulo, procuraremos esclarecer brevemente que a chamada inclusão de pessoas com deficiência na educação regular, no Brasil, possui antecedentes históricos. Com isso, quer-se dizer que não é exatamente uma história ocidental da educação regular do deficiente que encontramos, mas, sim, alguns marcos históricos que podem fazer com que visualizemos certos fatos importantes, ocorridos com as pessoas com deficiência ao longo de seu percurso até os dias de hoje.

Um desses fatos, o qual elencamos como significativamente importantes para compreendermos a concepção que cerca a pessoa com deficiência é a própria questão da concepção da anormalidade versus normalidade que se recai sobre esses indivíduos. Ou seja, essa concepção de normal e patológico que circunda quem está fora da norma, sendo nesse caso, especificamente a pessoa com deficiência. Para tal, utilizamo-nos de algumas contribuições trazidas tanto por Canguilhem (2010) como também por Foucault (2002) bem como por Lobo (2008) já que não nos é possível abordarmos a temática da diferença via deficiência sem trazer tais contribuições.

Nesse sentido, em curso intitulado Os Anormais, Foucault (2002) faz um trabalho investigativo sobre essa temática, desenvolvimento de um projeto que visou estudar a constituição do conceito de anormalidade. Num espaço de onze aulas, entre os meses de janeiro e março do ano de 1975, o autor elenca e aprofunda uma descrição rigorosa acerca das figuras que constituem o domínio da anomalia, quais sejam, o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido, a criança masturbadora. O autor alerta seus alunos/leitores de que a configuração da anomalia veio se constituindo fortemente a partir do século XVIII e articula-se, recobre, confisca e coloniza as relações a ponto de ser amplamente absorvida no século XIX. Demonstrando a relevância de cada uma dessas figuras vemos em Foucault (2002, p. 69) que:

A primeira dessas figuras é a que chamarei de “monstro humano”. O contexto de referência do monstro humano é a lei, é claro, A noção de monstro é essencialmente uma noção jurídica- jurídica, claro, no sentido lato do termo, pois o que define o monstro é o fato de que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma

violação das leis da natureza. Ele é um registro duplo, infração às leis em sua existência mesma.

Quanto ao “indivíduo a ser corrigido”, segunda figura da anomalia, Foucault (2002, p. 72) nos aponta que:

O indivíduo a ser corrigido é, no fundo, um indivíduo bem específico dos séculos XVII e XVIII- digamos da Idade Clássica. O contexto de referência do indivíduo a ser corrigido é muito mais limitado: é a família mesma, no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia; ou, no máximo, é a família em sua relação com as instituições que lhe são vizinhas e que lhe apoiam. O indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família, e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc. Esse contexto, portanto é que é o campo de aparecimento do indivíduo a ser corrigido.

Por último, Foucault (2002, p. 73), traz-nos a “criança masturbadora”, logo:

O masturbador, a criança masturbadora, é uma figura totalmente nova no século XIX ( é na verdade própria do fim do século XVIII ), e cujo aparecimento é a família. É inclusive, podemos dizer, algo mais estreito que a família: seu contexto de referência não é mais a natureza e a sociedade como [ no caso de] o monstro, não é mais a família e seu entorno como [no caso de] o indivíduo a ser corrigido. É um espaço muito mais estreito. É o quarto, a cama, o corpo; são os pais, os tomadores de conta imediatos, os irmãos e irmãs; é o médico- toda uma espécie de microcélula em torno do indivíduo e de seu corpo.

É assim que essas figuras apontadas pelo autor nos elucidam o caráter de anormalidade reservado a elas e tão bem apontado pela prática médica, judiciária, e em tantas outras instituições, bem como a escola. Haveria nessas uma intenção de retificar essas incorrigibilidades, singularidades indesejáveis que traduzem a genealogia do indivíduo anormal, qual seja o monstro, o incorrigível, o onanista (FOUCAULT, 2002, p. 75).

Assim, os indivíduos pertencentes a essa classificação anormal, são também aqueles em que se busca, de uma maneira ou de outra, normalizar, retificar, enquadrar dentro de uma norma vigente, aceita, adequada aos padrões exigidos.

Uma norma se propõe como um modo possível de unificar um diverso, de reabsorver uma diferença, de resolver uma desavença. (CANGUILHEM, 2010, p. 204).

É assim que em uma das obras de Lobo (2008 p. 346) vemos a preocupação que a autora tem, também baseada nos autores acima citados, em apontar a chamada “educabilidade dos idiotas”, qual seja, aquela que, munida de um corpo clínico, jurídico e pedagógico visa a

educação dos indivíduos anormais enquadrando-os o mais possível para a norma. Sobre essa questão, a autora, nos fala:

Assim, as distinções/separações entre normalidade e anormalidade que permeiam a construção do saber psiquiátrico não guardaram historicamente a sequência lógica que lhes seria inerente: a normalidade como primeira e constitutiva da segunda, a anormalidade que é sua negação. Ao contrário, a anormalidade foi a condição de possibilidade para a constituição da normalidade, tudo que excedia a ordem dominante, que transbordava dos controles sociais: transgressão necessária à instauração da norma, necessária também à sua manutenção.

Justamente por tudo isso é que ao buscarmos compreender, mesmo que de forma breve, o percurso histórico da pessoa com deficiência no Brasil, mergulhamos em águas profundas que talvez nem sejam tão exploradas assim, já que a correnteza tanto nos traz referência a cuidados, mas também aos sentidos que atribuímos bem como uma preocupação com o destino de tudo isso. A esse respeito, Lobo (2008, p. 20) nos elucida da seguinte maneira:

Uma caçada implica também a exploração do terreno, neste caso, tão pouco pisado da constituição histórica das categorias de deficiência no Brasil. Trata-se de uma primeira investida numa análise não-linear que aborde a emergência de suas práticas e a elaboração de seus discursos, a discussão das questões políticas que os engendram e que possam ser confrontadas como o que ocorre na atualidade. Pesquisar a genealogia da preocupação com os indivíduos considerados deficientes, as táticas que os individualizaram a partir de suas diferenças, não no sentido de julgar-lhes a cientificidade, mas de promover a visibilidade de um novo tipo de poder que elas representam. Trabalhar o passado, seguir a trilha das antigas proveniências, articular pontos de emergência das atuais formações é pretender a crítica do presente; dos mecanismos normalizadores de dominação das deficiências que por extensão deslocam-se por toda sociedade.

O que nos é atualmente apresentado, em educação regular, como algo concedido aos sujeitos deficientes assim sendo da ordem do direito, via legislações e políticas públicas, foi, no passado, algo muito diferente, poderíamos dizer até que foi o avesso do que temos hoje, não se pode desconsiderar isso, afinal as pessoas com deficiência não tinham garantias legais ao que lhes proovesse acessos, muito menos em se tratando de escolaridade regular. Ainda que tragamos isso como algo interessante para investigarmos como anda esse projeto “escola de todos” com base na fala de professores regulares, reforçamos aqui a busca por essa história dos deficientes na tentativa de abordá-la como nos fala Lobo (2008, p. 21):

Tomar a deficiência como acontecimento, do ponto de vista tanto coletivo quanto individual, é assegurar-lhe a historicização. Isso não seria negar a existência de um tipo de efeito no corpo, as marcas de um acontecimento (da cegueira ou da surdez, por exemplo, genética ou adquirida depois da concepção). Como qualquer outra marca na história de vida dos indivíduos, elas não têm um sentido em si que percorre os tempos, com apenas algumas variações. Recusar a deficiência como um universal do mesmo modo que “insanidade”, “delinquência” ou “sexualidade”, não significa que tais noções não se refiram a nada, ou que sejam quimeras inventadas para dar suporte a causas dúbias; no entanto, significa muito mais do que afirmar ou simplesmente observar que seus conteúdos variam com o tempo e as circunstâncias.

Esse sentido conceitual que ousamos aqui nos utilizar para abordar a questão da pessoa com deficiência em situação escolar enraíza-se em autoras e autores que muito contribuem para nos fazer chegar a reflexões bastante pertinentes com base em outras chaves de leitura. Assim, anormalidade e normalidade debatidas via filosofia da diferença nos elucidam quanto ao percurso histórico dessa concepção ainda tão arraigada. De toda forma, retomaremos a partir de agora alguns marcos pertencentes à pessoa com deficiência. Faz-se importante lembrar que, ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência foram submetidas à significativa segregação, já que a ênfase estava em suas incapacidades, fossem elas físicas, motoras, sensoriais ou múltiplas (KASSAR, 1999). Seguia-se, a partir dessas concepções, tratamentos que variavam da desconsideração e do desprezo, ao sentimento de pena pelas condições que essas pessoas apresentavam.

Sabe-se que, hoje, mesmo em um país como o Brasil, em que, há pouco tempo (década de 90), a educação pública, regular e em busca de qualidade vem sendo ofertada aos educandos e educandas do ensino fundamental – ensino esse que, nesse momento de nossa história, é aquele que é obrigatório, portanto garantido por lei –, essa mesma educação escolar regular ainda apresenta inúmeras falhas em seu objetivo maior. Esse objetivo – a garantia de que as crianças e adolescentes sejam habilitados para a escrita, a leitura, a partir das diversas ciências com as quais entram em contato, bem como para o mercado de trabalho que um dia terão de enfrentar – ainda não foi plenamente atingido mas foi ampliado para que essa seja a “escola de todos” e nesse todos devem caber as pessoas com deficiência. Sendo assim, como estariam, então, as reais condições desse acesso escolar regular, ofertado por estados e municípios, para esses indivíduos, hoje, na fala, na voz, de seus educadores? Acreditamos que essa é uma questão que merece espaço e é em busca dela que partimos ao idealizar essa pesquisa. Antes trazemos,

mesmo que brevemente, um pouco dos antecedentes históricos daqueles que são concebidos como pessoas com deficiência.

Conscientes da importância que tem esse tipo de conhecimento para contribuir com esse trabalho, apresentamos, a seguir, pequeno panorama histórico, que mostra como as pessoas com deficiência foram concebidas ao longo dos séculos, bem como as principais contribuições de estudiosos de diferentes áreas, no que compete à educação desses indivíduos.

## 2.2 Breve história da pessoa com deficiência, fragmentos entre Brasil e Europa.

Fazendo uma retrospectiva ao longo da história ocidental, Gilberta Jannuzzi, na obra *A educação do deficiente no Brasil* (2004), destaca alguns fatos, ocorridos principalmente em solo europeu, considerados importantes no que diz respeito à história da pessoa com deficiência. Assim, com relação a Roma Antiga, a autora observa que há relatos de que crianças com deficiência que nasciam até o início da era cristã eram afogadas por serem concebidas como anormais, débeis. Analogamente, ela lembra que, na Grécia Antiga, crianças mal constituídas, deficientes, eram sacrificadas ou mesmo escondidas pelo poder público, conforme relata Platão, na obra *A República*. Já na Idade Média, havia ambivalências e contradições quanto às concepções frente à deficiência e à pessoa com deficiência. Deficientes mentais, criminosos e os chamados loucos eram considerados muitas vezes como pessoas possuídas pelo demônio, daí sua exclusão da sociedade. No pensamento de alguns filósofos cristãos, também houve uma espécie de oscilação de crenças.

Assim, entre culpa e expiação dos pecados, os deficientes seguiram como sendo algo de má origem, até que Santo Tomás de Aquino passa a conceber a deficiência como um fenômeno natural da espécie humana, conforme enfatiza a autora. No Renascimento – momento em que as ciências se firmam diante do homem, da natureza humana, de suas experiências –, as concepções que buscavam racionalizar essas diferentes questões eclodem e explicações racionais se achegam também às deficiências. Muitas delas foram consideradas, do ponto de vista da clínica, como algo de caráter, de origem hereditária, fossem males físicos ou mentais.

Anteriormente ao século XX, não havia a concepção, a ideia de inclusão, como hoje a conhecemos, mesmo que superficialmente. Pessoas pobres, em especial as mulheres, as pessoas de pele negra e os então chamados deficientes físicos e mentais, não tinham garantia de direitos

para frequentar a escola, que não era popularizada como hoje. No caso das pessoas consideradas deficientes, tinham muito menos acesso à escola e menos ainda de maneira regular.

Considerando-se a história da educação escolar da pessoa com deficiência, observa-se, portanto, que esta nasceu de maneira solitária, segregadora e excludente. Com efeito, sabemos que, no século XX, mais pessoas tiveram acesso à escolarização, mas, ainda assim, era bastante incomum a presença de pessoas com deficiência nas salas de aula regulares. Isso posto, gostaríamos agora de destacar algumas contribuições clínico/educacionais no que diz respeito à história da pessoa com deficiência ainda pautando-nos em aspectos da história europeia

Em meados de 1620, Jean Paul Bonet foi o pioneiro a realizar trabalhos com surdos. Essas intervenções de Bonet se referiam a instrumentalizar pessoas surdas para a fala. Assim, foram fundadas, na capital da França, Paris, instituições pioneiras voltadas para pessoas surdas. Naquele momento, a escolarização de surdos ficou sob a responsabilidade do abade Charles M. Eppé, que teria sido o criador do Método dos Sinais como forma de comunicação para surdos. Um pouco mais tarde, em 1834, Louis Braille criou o sistema de leitura e escrita por caracteres em relevo, o chamado sistema Braille, que abriu grandes perspectivas de comunicação, escolaridade e autonomia para as pessoas cegas.

Quanto à deficiência mental, hoje chamada de déficit intelectual, podemos conceber o médico francês Jean Marc Itard como o pioneiro, já que ele buscou sistematizar um método de ensino, inspirado em sua relação de estimulador do conhecimento, ou melhor, do desenvolvimento, de um garoto chamado Victor, popularmente conhecido na história como “o selvagem de Aveyron”, que viveu no sul da França. Inúmeras teriam sido as tentativas, inclusive um tanto quanto excêntricas, do Dr. Itard para fazer com que Victor saísse de sua condição de baixo rendimento intelectual para o desenvolvimento de suas faculdades mentais. Há relatos de que Itard chegou a colocá-lo de ponta-cabeça de uma grande altura, para ver se assim o garoto esboçaria reações. Este exemplo somaria uma das formas de investimento pedagógico que uma pessoa com um funcionamento cognitivo fora dos chamados padrões de normalidade teria sofrido em meados do século XIX na Europa.

No Brasil, temos como marco o Imperial Instituto de Meninos Cegos, localizado no Rio de Janeiro, fundado na segunda metade do século XIX, mais precisamente em 1854, e também o Instituto Imperial de Educação de Surdos, também no Rio de Janeiro. Como ambos sofreram influência europeia, propagaram o então modelo de escola residencial para todo o território nacional.

Numa leitura “inclusivista”, pode-se dizer que os indivíduos que tivessem uma deficiência eram protegidos, mas sob a base da segregação escolar e social, já que não havia legislações que expressassem garantias de direitos frente a outros acessos sociais mais amplos e ao ambiente escolar regular.

A educação escolar da pessoa com deficiência vai pouco a pouco sendo tomada pela filantropia, que oferece às então chamadas crianças deficientes uma oportunidade de escolarização. Essas escolas serão popularmente chamadas no Brasil de escolas especiais. Mais tarde, unidades escolares estaduais passam a contar com salas de aula exclusivas para as crianças com deficiência. Nesse período, tornou-se um jargão escolar que se chamassem essas salas de aula voltadas ao público deficiente de classe especial.

É no século XX que a educação especial passa a atuar diante da pessoa com deficiência enfocando a questão médico/clínica, sendo influenciada inclusive pela médica italiana Maria Montessori, que, com seus métodos de aprendizagem para crianças com deficiência mental (nomenclatura utilizada naquele momento), marcou a história da educação escolar desse tipo de deficiência. Em finais da década de 1960, no Brasil, são implementadas algumas escolas voltadas à pessoa com deficiência, como, por exemplo, a Pestalozzi e a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), que se organizaram para oferecer programas de reabilitação junto a essa educação especial. A partir dos anos 70, as escolas de educação regular, escolas comuns, começaram a aceitar alunas e alunos com deficiência para que frequentassem as chamadas classes comuns, porém essa matrícula ficava em aberto, uma vez que essas crianças só poderiam permanecer nestas unidades escolares se elas conseguissem se adaptar diante do currículo oferecido em cada série.

Na legislação, já vigorava a sugestão de que pessoas com deficiência frequentassem a escola regular preferencialmente, o que dava condição para que os profissionais ligados à educação regular (gestores, coordenadores pedagógicos e professores, principalmente) daquele momento permitissem a permanência dos deficientes somente com a devida adaptação, caso contrário, sua escolaridade estaria submetida somente à escola de educação especial. Porém, a partir desse momento é que surge o movimento de integração, que traz consigo o conceito de normalização, alertando à comunidade de gestores e professores que, ao deficiente, deve-se oferecer condições de desenvolvimento as mais semelhantes possíveis às condições oferecidas à sociedade como um todo.

No início dos anos 90, também aqui, começam as discussões em torno de um novo modelo de atendimento escolar para pessoas com deficiência, denominado inclusão escolar. Fazendo frente aos princípios de integração, essa atual abordagem educacional para pessoas com deficiência tem gerado inúmeras controvérsias, alguns desencontros e muitas discussões. Em capítulo voltado à abordagem histórica sobre a pessoa com deficiência no ocidente, em especial no Brasil, Kassar (1999, p.16), aponta-nos:

O conhecimento científico vai sendo construído no movimento da sociedade, buscando (ou não) soluções para diversos problemas, respondendo a diferentes interesses.  
(...) As contradições são inerentes à construção do conhecimento, estão presentes no entendimento sobre a deficiência e na própria produção científica. Produção esta circunscrita pelas características da sociedade que a produz.

Apresentado esse esboço acerca de como as pessoas com deficiência foram concebidas ao longo da história ocidental, bem como quais foram as contribuições mais relevantes no que se refere à educação dos deficientes, nosso objetivo, na sessão seguinte deste trabalho, é a consideração de algumas questões de cunho teórico, elaboradas e pertencentes ao grupo de autoras e autores que acreditamos ser de fundamental importância, já que oferecem inúmeras reflexões a nós trabalhadores, leitores e observadores de um dos fenômenos escolares/sociais mais marcantes de nossos últimos vinte anos, a inclusão escolar da pessoa com deficiência na escolaridade regular.

### 2.3 Inclusão escolar e filosofia: uns em busca de igualdade, outros, vendo diferenças

Deseja-se iniciar a abordagem entre educação e filosofia esclarecendo brevemente que nos identificamos com a fundamentação teórica vinda da Filosofia da Diferença, uma vez que viemos num percurso de leituras, debates, eventos acadêmicos e alguns escritos fundamentados naquilo que alguns filósofos franceses têm trazido em seus estudos e contribuições para o campo da filosofia contemporânea.

Os autores Gilles Deleuze e Michel Foucault são de grande contribuição para esse campo de saber e é com base em alguns dos escritos de Foucault, de seus textos, bem como de seus comentadores, que embasaremos este trabalho. Não deixamos, é claro, de nos atentarmos às significativas proposições de autoras e autores brasileiros que tanto têm contribuído com a pesquisa, com o debate, com o desenvolvimento da produção de uma filosofia da diferença aqui

no Brasil. Alguns desses autores são: Gallo (2007), Veiga-Neto (2007), Gadelha (2009), Kohan (2003), Lopes (2011), Lobo (2008), Coimbra (2011) e muitos outros, que estão trabalhando a favor do desenvolvimento da pesquisa filosófica, com base na filosofia da diferença aqui em nosso território.

Ao nos inquietarmos quanto ao que vem a ser a chamada filosofia da diferença, e quais seriam suas contribuições para o campo da educação, nos valem de algumas colocações do professor e pesquisador Silvio Gallo (2007, p. 22), que tão bem discursou ao responder para seu entrevistador, em entrevista à revista IHU Online, o que então vinha a ser a tão comentada e discutida filosofia da diferença, da seguinte maneira:

(...) essa filosofia da diferença, segundo os desafios lançados por Nietzsche, sobretudo em Genealogia da Moral, tem se dedicado a produzir uma filosofia na contramão da tradição filosófica, que privilegiou e privilegia o mesmo, o uno, o fundamento. A filosofia da diferença abandona a busca por qualquer essência, por qualquer fundamento, seja em que registro metodológico for.

É por esse caminho teórico que se deseja avançar nas análises que este trabalho se propõe a fazer, pois os escritos dessa abordagem filosófica permitem que trabalhem a questão da educação escolar inclusiva – a popularmente chamada inclusão escolar –, que se faz presente nas unidades escolares públicas (principalmente) de nosso país, convidando as equipes escolares, os pais e os educandos com deficiência a enfrentar, em suas possibilidades e limites, toda a gama de encontros e desencontros que as políticas públicas voltadas ao direito das pessoas com deficiência em ambiente escolar regular nos levam a vivenciar.

É possível que não seja ainda o mais comum que se busque fazer a crítica da inclusão escolar por meio da linha de pensamento conhecida como filosofia da diferença, pois, talvez, essa via não seja a mais corriqueira aos pedagogos, já que Foucault não produziu seus escritos direta e especificamente voltados às questões da educação escolar, principalmente, no que diz respeito à presença regular de pessoas com deficiência nas escolas. Entretanto, acredita-se aqui que a crítica referente à educação em seu âmbito escolar tem muito a crescer via apontamentos da filosofia da diferença. É assim que Gallo (2007, p. 25), em outro ponto de sua entrevista, comenta acerca dessa relação entre filosofia e educação:

(...) tem crescido a presença destes filósofos nos meios universitários brasileiros. Temos tido uma série de congressos e simpósios para estudar e disseminar as obras de

Nietzsche, de Foucault, de Deleuze e muitos deles têm sido publicados em forma de livros, de modo que a literatura disponível hoje não é pequena. (...) há pessoas que estão seriamente trabalhando esses filósofos e as potencialidades educativas de sua obra, voltadas para uma educação para as singularidades.

Nesse sentido é que, a partir dessa breve, porém importante contribuição do autor acima citado, naquilo que se refere à concepção filosófica com a qual se identifica aqui, partiremos então para alguns apontamentos que podem ser feitos, referentes a algumas questões que circundam a educação, especificamente a educação escolar inclusiva, a chamada inclusão escolar.

No que diz respeito a Nietzsche, Deleuze e Foucault, sabe-se que, para tais autores, os interesses se centraram geralmente mais nas singularidades do que nas identidades ou nas semelhanças (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 959). É justamente nesse sentido que ousamos estabelecer uma relação crítica entre o fenômeno da inclusão escolar e as contribuições de tais autores, em especial Foucault.

Dentre esses autores, talvez Michel Foucault seja o que mais esteja próximo de alguns educadores no Brasil. Nesse sentido, Gallo (2007, p. 27), assim nos convida a pensar sobre a educação escolar:

Foucault pode nos auxiliar a pensar a educação e a escola pelo menos em três dimensões, primeiro, a construção do saber pedagógico na dimensão científica; as relações de poder no espaço escolar, permeado pelo disciplinamento e pelo controle; as relações do sujeito consigo mesmo numa dimensão ética. Aplicar os conceitos foucaultianos ao campo educacional é produzir uma espécie de estranhamento, de deslocamentos dos discursos e teorias com os quais estamos acostumados. Esse estranhamento faz a educação repensar-se, na medida em que suas bases já não podem ser sustentadas.

Sabe-se que a atuação dos educadores regulares dentro das unidades escolares (no caso desta pesquisa, uma escola municipal do segundo ciclo do ensino fundamental), ocorre a partir daquilo que as políticas públicas determinam – e não é diferente no que tange a inclusão escolar.. Por isso, espera-se que, com a abordagem teórica aqui escolhida, possa-se contribuir com uma análise que aponte as questões que Silvio Gallo nos traz com base principalmente em Michel Foucault. Alguns conceitos como anormalidade e normalidade, governo e governamentalidade também serão desenvolvidos, pois pensamos ser de fundamental importância para as nossas posteriores discussões. Assim, sem desconsiderar a trajetória histórica (esboçada no início deste capítulo) que as pessoas com deficiência concretizaram, objetiva-se

pensar a questão pelo lado dos educadores que estão imersos nessa política, junto às suas condições de trabalho com todos os alunos.

Antes de darmos início à apresentação de alguns conceitos que serão um pouco mais articulados – e que funcionarão como norteadores de algumas críticas que teceremos nas sequências deste trabalho de pesquisa –, gostaríamos, a título de conclusão da sessão deste capítulo, de fazermos nossas as palavras de Veiga-Neto (2009). Na apresentação da obra de Sylvio Gadelha, intitulada *Biopolítica, governamentalidade e educação*, o referido autor alerta-nos quanto ao seguinte: “(...) cada vez fica mais claro ser necessário lançar mão de novas ferramentas conceituais se quisermos compreender melhor o mundo de hoje para, a partir daí, tentarmos modificar o que nos parece injusto, arbitrário, violento e ilegítimo.” (VEIGA-NETO, 2009, p.12).

2.4 Educação escolar inclusiva: sabemos (mais ou menos) de onde viemos, mas e quantos onde estamos e para onde vamos?

A educação escolar inclusiva, ou inclusão escolar, pode ser concebida de diversas maneiras, dependendo, muitas vezes, do lugar de onde se fala bem como da abordagem teórica com a qual se identifica. Talvez, popularmente, o mais comum seja que a concebamos como algo que possui apenas questões otimistas a apresentar, do que não duvidamos; melhor dizendo, não duvidamos disso como um todo, pois é possível que alguns ganhos muito importantes estejam configurados nessa questão, principalmente no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, mesmo aquelas que não frequentam a escola. Ainda que consideremos isso, o que não podemos deixar de levar em conta também é um outro lado de um desses direitos: a questão da escolaridade regular tal como tem sido oferecida e tal como tem sido vivenciada pelos educadores regulares.

Acredita-se aqui que esse outro lado mereça igualmente ser exposto e criticado, até mesmo em respeito às pessoas com deficiência que estão incluídas na rede regular de ensino. Com efeito, seus educadores, professoras e professores regulares, de alguns anos para cá (pode-se dizer, a partir de meados de 1996 – ano de exposição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, até os nossos dias atuais), têm tido de enfrentar cotidianamente as vivências e exigências da força das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência em salas de aula regulares.

Essa presença, garantida em salas de aula, provém do mesmo modo de um ideal dos governos, na busca de poupar gastos com a educação de qualidade para pessoas com deficiência, forçando-as à vivência de uma igualdade que muitas vezes aniquila sua diferença dentro das escolas regulares. Não por acaso, observamos que a questão como um todo foi tomando caminhos que, na prática, causaram desconfortos, desencontros, poderíamos concluir que parece haver, em muito dessa questão, um entrelaçamento entre direitos humanos e biopoder. É assim que, num texto voltado à discussão dessa questão, Coimbra (2011, p. 85) faz uma crítica no sentido de que estejamos atentos aos conceitos de direitos e de humano, objetos das ciências humanas e das práticas de individualização de sujeitos que, ao mesmo tempo em que trouxeram novos valores para os corpos e para a vida das populações, produziram modos assujeitados de estar no mundo. Então, os direitos arduamente adquiridos funcionariam como uma das maneiras de se manter os sujeitos assim necessitados de tais, a se anestesiarem em seus lugares, ou aos lugares que lhes foram cedidos da forma mais bem comportada possível. Tanto os educadores regulares como os educandos com deficiência seriam ocupantes desses lugares?

Baseada em leituras de algumas das obras de Gilles Deleuze, a autora acima citada busca nossa atenção no sentido de que, em resumo, o humanismo dentro do capitalismo não é uma realidade – constatação que derruba a ilusão de que os chamados cidadãos preocupam-se com a participação e o bem estar daqueles que mais necessitam apoio. Tal conclusão é fomentada a partir da história que se tem sobre o tema das relações de direitos humanos – no qual, para nós, interessa a relação que se propõe aos educandos com deficiência. Nesse sentido, partilhamos das ideias dessa autora, que ressalta:

(...) sempre estiveram fora desses direitos à vida os seguimentos pauperizados percebidos como “ marginais”: os “deficientes”, de todos os tipos, os “desviantes”, os miseráveis, dentre muitos outros. A estes, efetivamente, os direitos, assim como a dimensão humana, sempre foram – e continuam sendo – negados, pois tais parcelas foram produzidas para serem vistas como não cidadãs, como não pertencente ao gênero humano. Não há dúvida, portanto, que esses direitos, proclamados pelas diferentes revoluções burguesas, contidos nas mais variadas declarações, tenham construído subjetividades, modos de ser e estar no mundo, que definem para quais humanos os direitos devem se dirigir. Os marginalizados de toda ordem nunca fizeram parte desse grupo que, ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, tiveram e continuam tendo sua humanidade e seus direitos garantidos. Ou seja, foram e continuam sendo defendidos certos tipos de direitos, dentro de certos modelos, que terão que estar e caber dentro de certos territórios bem-marcados e delimitados e dentro de certos parâmetros que não poderão ser ultrapassados. (COIMBRA, 2011, p. 89).

É abraçando essa expressiva tradução crítica dos direitos aos deficientes, aos excluídos feita pela autora citada acima que consideramos com grande relevância um outro curso de Michel Foucault, qual seja Em Defesa da Sociedade.

Nesse curso, entre os meses de janeiro e março do ano de 1976 o autor aborda, por meio de suas ricas investigações, o surgimento de novas estratégias de poder, seus exercícios e efeitos, os quais vieram a emergir nos séculos XIX e XX, a isso Foucault (2005) chamou de formas de regulamentação do Estado moderno. Se ao trazer-nos a questão dos anormais esse autor elucidamos quanto às formas de poder lançadas sobre o corpo individual dos sujeitos, a partir desse momento, os poderes se encaminham às coletividades, às massas. Nesse sentido o Estado, enquanto representante do poder passou a exercer formas de controle, um fino controle disciplinar, operando sobre populações em seus processos regulamentadores, a isso Foucault (2005) chama de Biopoder. Em texto voltado a essa temática, Souza e Gallo (2002, p. 45) elaboram:

Mas, nesse curso, Foucault vai analisar a emergência de um outro poder: aquele que se exerce sobre a vida, sobre o humano como ser vivo, um movimento de estatização do biológico. Enquanto a soberania se ocupava em “fazer morrer” ou “deixar viver”, esse novo mecanismo de poder vai se ocupar de “fazer viver” e “deixar morrer”. A ele, Foucault chamará de biopoder.

Assim, enquanto voltado ao poder disciplinar, passa o Estado a examinar as práticas que mantém o controle social desejado. Tal controle visa promover diversos saberes voltados à manutenção do mesmo às condições de vida das populações, condições de produção, expectativa de vida, vulnerabilidade social, etc. Tais controles fazem-se presentes a campos de saber como a clínica médica, a psicologia e o campo jurídico. Daí a classificação e descrição dos sujeitos à partir do “outro”, agora não qualquer outro, mas sim os que pertencem aos campos de saber citados acima, estes sim os que podem discursar sobre o anormal já que dentro de verdade racionalizada, científica. (FOUCAULT, 2005).

O biopoder não se opõe ao poder disciplinar, mas são tecnologias de poder complementares. Se a disciplina como tecnologia de poder se instala já no final do século XVII e consolida-se ao longo do século XVIII, o biopoder emerge durante a segunda metade desse mesmo século XVIII. Se o poder disciplinar é uma tecnologia centrada no corpo e, portanto, um mecanismo de individualização, o biopoder aparece como uma tecnologia exercida sobre a vida, sobre a espécie e não sobre o indivíduo, constituindo-se num mecanismo de massificação. Neste aspecto, a biopolítica retoma a disciplina, integra-a, engloba-a, ressignifica-a. (SOUZA: GALLO, 2002, p. 45)

Foi então nesse sentido, que Foucault (2005) nos esclareceu que a articulação entre norma, disciplina e biopoder gerou o que o autor conceituou como racismo de Estado, exemplificada por novas práticas sociais implantadas como a previdência social, por exemplo. O autor nos traz que, a partir daí há a importância do prolongamento da vida dos indivíduos com efetivo confinamento da morte dos mesmos (asilos, hospitais, utis, cemitérios). É como se o Estado viesse a desejar mais a vida e com mais qualidade para os sujeitos, mas operando também aí um direito sobre a vida e sobre o que lhe é oposto, não à toa a elaboração das certidões de óbito já que é o Estado quem passa a reconhecer a morte.

Em poucas palavras, ao nos munirmos dessas investigações de Foucault, poderíamos fazer uma nova leitura do Estado. Estado como aquele que “se apresenta, por consequência, como uma tecnologia do poder que se dá um novo objeto: a “população”. (REVEL, 2005, p. 27).

Ao nos identificarmos com as críticas trazidas por essas leituras não queremos com isso desconsiderar completamente as políticas públicas voltadas à educação escolar e em especial aquelas que se dirigem ao direito às pessoas com deficiência de escolherem se querem estudar em escolas especiais ou regulares. Por outro lado cremos que se faz necessário trazer essa questão para um debate que amplie a questão de que “(...)fazer uma crítica radical a tais políticas não significa ser contra elas”. (LOPES, 2011, p.283)

Será mesmo que essa maneira de oferecer acesso às pessoas com deficiência é a mais adequada ou, na realidade, tais políticas estariam propagandeando a chamada educação para todos, mas, concretamente, produziriam uma inclusãoexcludente das diferenças?

Ao iniciar um brilhante texto sobre inclusão e governamentalidade, Veiga-Neto & Lopes (2007) dão início ao tema convidando seus leitores a pensar um pouco mais criticamente ou, ousaríamos dizer, menos ingenuamente na questão da educação escolar inclusiva, com base no seguinte trecho de um texto de Foucault (1995, p. 256): “Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer”. Acreditamos basicamente nisso, pois sabemos que a questão complexa da educação inclusiva, da inclusão escolar – que envolve aquelas e aqueles que estão nas escolas, principalmente na condição de educadores – é algo que possui vários lados.

Basicamente, o direito das pessoas com deficiência em terem acesso escolar garantido pelos estados e municípios, pode gerar uma significativa mudança social quanto à acessibilidade

arquitetônica em ambientes escolares, nos transportes públicos, em vias públicas para tais pessoas, o que faz com que possam ir e vir com muito mais autonomia do que há pouco tempo atrás – e isso, evidentemente, é um grande ganho. Ganho esse que gerou inclusive visibilidade para estas pessoas que enfrentaram um grande período de segregação social. E não poderíamos deixar de dizer também que a acessibilidade, voltada em primeiro lugar para as pessoas com deficiência, faz com que outros sujeitos também possam desfrutar da mesma, como, por exemplo, as pessoas idosas que também se beneficiam de tais aparelhos geradores de acessibilidade, como: calçadas rebaixadas, rampas, transporte inclusivo para cadeirantes, assentos exclusivos em ônibus urbanos e rodoviários, acessibilidade em banheiros e telefones públicos.

Ainda assim, procuraremos olhar tal questão com a devida cautela no que diz respeito ao tema da inclusão, principalmente naquilo que se refere à escola, pois muitos falam em inclusão, mas poucos ousam criticá-la, encará-la de frente naquilo que não é coerente e ético nessa situação. Nesse sentido, concordamos com Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 948) quando escrevem que:

Não é um exagero afirmar-se que a inclusão é hoje um dos temas mais candentes e difíceis nas discussões sobre educação, no Brasil. Vive-se um momento em que, na maioria dos acalorados debates sobre o assunto, sobram opiniões e posicionamentos políticos, mas faltam clareza e objetividade sobre aquilo que é dito. Isso é assim não apenas porque a inclusão é um tema que só recentemente entrou na agenda das políticas públicas, mas, também, porque, sob essa palavra, coloca-se em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e culturais que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação. Seja no plano simbólico, seja no plano nitidamente material o fato é que a todos parece interessar qualquer coisa que se possa fazer ou se deixar de fazer em nome da inclusão.

Não se desconsidera aqui toda essa abrangência que as políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência, em especial nas unidades escolares, têm surtido. Somente se ressalta que, como salientou Michel Foucault em seu escrito já citado: “Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer” (FOUCAULT, 1995, p. 256). Essa é, consideravelmente, a principal questão que nos move e é a partir dela que iremos em busca de nos fundamentar teoricamente e nos utilizarmos de outros conceitos.

Concorda-se ainda mais uma vez com Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949) que, sobre a educação escolar inclusiva, ressaltam que: “(...) independentemente do seu eventual caráter humanista ou progressista e como acontece, aliás, com qualquer política pública moderna, as

políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações.” Os autores nos trazem, baseados em elaborações de Michel Foucault (que partiram principalmente do curso O nascimento da Biopolítica, ministrado no Collège de France, entre os anos de 1978-1979), o conceito de biopolítica, nos deixando claro que, seja no âmbito dos discursos ou mesmo na concreção das práticas, as políticas de inclusão escolar buscariam a diminuição do risco social.

Não podemos, nesta pesquisa, conceber as políticas de inclusão, sobretudo as políticas de educação escolar inclusivas, como se estas fossem perfeitas. O grande foco, o objetivo desta pesquisa é apresentar a fala franca de quatro professores das séries finais do ensino fundamental quanto à escolaridade de pessoas com deficiência em suas salas de aula. Poderíamos nos perguntar se esses mesmos educadores foram consultados quanto a essa dimensão que a escolaridade tomaria. Não tendo, pois, essa reivindicação partido do corpo de professores, quais seriam então suas falas no que diz respeito a isso?

Dessa forma, vamos em busca da investigação da “escola de todos”, mas a partir daquilo que os educadores expressam sobre tal, já que suas falas francas não foram as que constituíram as demandas legais de suas práticas. Os educadores também estão submetidos ao poder das leis que garantem direitos aos escolares com deficiência sem que antes tivessem os governos considerado por exemplo aspectos formativos para tal.

A questão do poder, para Michel Foucault, não é algo rápido nem de simples síntese. Com efeito, conforme contextualizou Gadelha (2009, p. 22):

Há cerca de 40 anos, passado o ápice da onda estruturalista, o pensamento, a política, a economia, as grandes disciplinas científicas no âmbito das ciências humanas e outras instituições passaram a ser auscultados e questionados em seus compromissos com o status quo e com o sistema capitalista, por efeito de uma aliança entre os “saberes sujeitados” e certa crítica teórica erudita. Toda essa agitação intelectual e política que movimentou a França no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 suscitou uma série de pesquisas genealógicas e forneceu a Foucault importantes elementos, desde os quais ele pode desenvolver sua própria genealogia do poder, caracterizando as sociedades disciplinares e os processos de normalização e regulamentação que lhes eram correlatos, a partir de uma abordagem imanentista e microfísica do poder.

Assim, com base nas contribuições colocadas pelo autor citado acima, observamos que, para Michel Foucault, o poder não se trata de algo que expressa uma relação vertical em

que uns, em condições e posicionamentos melhor favorecidos, pura e simplesmente determinam o que os outros devem fazer, como devem agir e demandam aquilo que lhes é mais conveniente com relação àqueles menos favorecidos. Ao contrário: o poder seria exercido de maneira transversal, operando, assim, atravessamentos e, com isso, exercendo uma relação em que todos, de alguma forma e mesmo que em seus limites, exercem poder uns em relação aos outros.

Educadoras e educadores regulares têm, por dever, que exercer sua prática docente em uma “escola de todos” e, nesse “todos”, encontram-se as pessoas com deficiência. Estas devem também permitir-se entrar nesse mundo da escolaridade regular garantidas legalmente pelas políticas públicas. Nesse encontro entre a docência e a necessidade de escolaridade, pontua-se aqui, haveria também a sugestão de uma das maneiras “possíveis” de se enfrentar o encontro entre educadores regulares e educandos com deficiência, qual seja a elaboração de uma projeto pedagógico que desse conta de elaborar e resolver os prováveis impasses desse encontro. O tempo contínuo da escola disciplinar torna-se assim um tempo pontilhista, marcado pela sucessão de projetos e mais projetos. (VEIGA-NETO, 2011, p. 50). Nossa crítica vai no sentido de que nem sempre os tais projetos, hoje fortemente reforçados na prática docente, dão conta de resolver as questões presentes na escola, inclusive quanto à inclusão.

Com isso, colocamos que, na relação entre educadores e educandos com deficiência, se estes possuem hoje um conjunto de direitos adquiridos, assegurados pelo Estado e garantidos pela força das políticas públicas voltadas à escola (de modo que os educadores simplesmente não podem se negar a trabalhar com esses educandos), sabemos também que o corpo de professores pode, também em suas práticas docentes cotidianas, tanto se ver angustiado por estar diante de alunos que possuam, por vezes, um comprometimento (físico, motor ou sensorial) severo, como também fazer com esses seus mesmos alunos algumas exigências que não lhes cabem, que em alguns casos não podem ser cumpridas. Talvez, esses sejam momentos em que esses educandos percebam claramente o quanto não cabem – ou o quanto há dificuldades em caber – nesse modelo educacional ainda hoje oferecido a todos, bem como a eles, já que agora estão nele incluídos.

A este respeito, concebemos muito bem vindas algumas críticas levantadas por Foucault (2008, p. 154) em sua obra *Vigiar e Punir* especificamente sobre a questão do exame, vejamos:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados.

A escola regular funciona com base em avaliações e estas, talvez na maioria das vezes, partem de classificações feitas a partir dos conteúdos oferecidos nas disciplinas e desempenhos esperados em matérias como educação artística e educação física também.

Assim, nenhum professor escapa, em geral, de utilizar-se das técnicas elencadas acima que tanto contribuem para a captura dos indivíduos, aqui em questão educandos com deficiência já que, incluídos nas unidades escolares passam a fazer parte do jogo, não importando se suas singularidades devam ser consideradas de forma diferenciada. Não podemos, de forma alguma, reduzir a questão do exame em Foucault como sendo algo voltado exclusivamente às avaliações escolares, reconhecemos a grandiosidade desse conceito em Foucault. O que comentamos aqui é que, para os educadores regulares, por vezes, há tensões quanto ao ato de avaliar educandos com deficiência já que estes estão fora da norma.

Do mesmo modo, a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. (FOUCAULT, 2008, p. 155)

Educadores regulares que estejam imersos nas práticas de uma unidade escolar que lhes exija o trabalho com educação escolar inclusiva – tendo sido ou não preparados para essa questão em suas licenciaturas – enfrentam, certamente, inúmeros desafios diários, desafios de várias ordens. Fazer os educandos com deficiência caber dentro de uma norma curricular é certamente um desses.

Acreditamos aqui que um dos desafios que educadoras e educadores regulares vivem nas unidades escolares nas quais exercem sua profissão é justamente aquilo que diz respeito ao que é chamado de inclusão, ao que acabou por ser incorporado ao discurso de toda a equipe escolar – contando-se aí a equipe gestora, supervisores educacionais, mas, talvez em especial, dos professores – como sendo justamente a inclusão, que se popularizou e vem sendo compreendida de uma forma para os professores regulares, ou seja, os operadores da política e

de outra maneira pela lei em si. Desenvolvendo um pouco mais essa questão, Roos (2009, p.13) ressalta que:

As multiplicidades são intensas e plenas de possibilidades. Elas são primeiras, afirmativas, e perante elas, agimos e reagimos delimitando, legislando, disciplinando, governando, colocando isso aqui e aquilo ali em determinado momento e, já em outro, mexendo nesses agrupamentos, invertendo ordens, valores... Em educação, diante de multiplicidades e de tudo o que elas podem oferecer à experimentação do aprender, grudou-se a ideia de diferença à de diversidade e a ideia de inclusão à de deficiência. A deficiência, sendo atada à diversidade, criou a ponte entre inclusão e diferença... São conceitos criados em redes, com sentidos e práticas governados, movimentando práticas de governamento na escola e em torno dela.

Portanto, a partir desses pontos e contrapontos que a educação regular nos traz, e que são muito bem criticados pela autora acima debruçamo-nos sobre a questão do que vem a ser a educação inclusiva para os educadores regulares, é que nos voltamos a abordar aqui, mesmo que brevemente, alguns pontos.

Faz-se necessário que reviremos essas articulações, trazendo à tona rastros de concepções que enraizaram o ambiente escolar já que tais discursos geram aglutinações e sentidos produzidos na busca de perceber o que se envolve com eles e de que modo, visualizando aí, algumas relações de governamento como caminhos e modos de governar a todos e a cada um em suas diferenças.

A humanidade é constituída de multiplicidade, a diferença reside aí, mas tal não pode ser concebido como exatamente o mesmo que diversidade. Bem como a deficiência tida como a única diferença que requeira atenção especial enquanto inclusão.

O abrir-se da escola para aqueles que eram marginalizados por questões físicas ou político-econômicas é um acontecimento que é capturado na contemporaneidade em um panorama de controle muito refinado em seu alcance-movido por necessidades econômicas, por exemplo, que determinam as ações políticas-, em que não é mais produtivo que as pessoas com deficiência fiquem separadas ou enclausuradas.(...) Todos tem direitos iguais de circulação e de aprendizagem na escola regular: alunos com deficiência e sem ela. (ROOS, 2009, p. 26)

O que selecionamos como importante aqui é esclarecermos distinções que existem de um termo para o outro e salientarmos que as políticas de educação escolar inclusiva, neste

caso para as pessoas com deficiência, são maneiras de governo dessa que é uma das formas de diferença.

Aprendemos a capturar partes da diferença entendendo-a como deficiência e como diversidade ao mobilizarmos nossas falas e realizarmos nossas práticas de inclusão nas escolas regulares. Governamos parte da diferença na sua relação com a inclusão. Eis uma dimensão que tem governabilidade. Saliento: governamos parte da diferença. (ROOS, 2009, p. 27)

Continuaremos a olhar as questões que nos aguardam sempre com base no arcabouço teórico das correntes filosóficas que interessam ao nosso trabalho e tendo em vista que a educação escolar inclusiva exige bastante atenção, já que qualquer resposta simples corre o risco de ser incompleta.

## CAPÍTULO 3

### 3.1 Sobre o “dizer verdadeiro” no espaço escolar, um percurso metodológico.

Não basta aprender o que tem de se dizer em todos os casos sobre um objeto, mas também o que devemos falar dele. Temos sempre de começar por aprender o método de o abordar.  
(Ludwig Wittgenstein)

O percurso realizado até esse momento, nesta pesquisa, deu-se com base no aparato teórico da Filosofia da Diferença; mais especificamente, utilizamo-nos em especial de alguns dos conceitos de Michel Foucault. É objetivo, neste capítulo, pensarmos essa investigação questionando-nos sobre a questão da teoria e do método nesse autor e também apresentarmos brevemente as obras referentes ao chamado Foucault da ética, posto que esse período de pesquisas do filósofo francês é fundamental ao nosso trabalho.

Na sequência, ainda neste terceiro capítulo, será feita uma breve apresentação acerca da unidade escolar onde foram realizadas as conversas a que nos propusemos em nossa pesquisa. Em seguida, serão apresentadas as falas realizadas com quatro professores. Vale lembrar que o propósito de tais conversas foi o de buscar entender o que significa a educação inclusiva nas vozes de alguns educadores regulares, todos do segundo ciclo do ensino fundamental, que atuam com base na chamada “escola de todos”.

### 3.2 Teoria e método em Foucault

Em artigo intitulado Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais, Veiga-Neto e Lopes (2010) trazem à tona algumas questões que são muito importantes a esta pesquisa. Primeiramente, os autores nos elucidam quanto à relevância daquilo que cerca a questão do método, a começar pela etimologia dessa palavra:

(...) não esqueçamos que a palavra método deriva da palavra grega meta – “para além de” – e odos – “caminho”, “percurso”. Assim, um método é o caminho que podemos/devemos seguir se quisermos ir para algum lugar. No nosso caso, o método é caminho a seguir para fazer uma abordagem, para chegar a um entendimento sobre aquilo que se quer descrever, discutir, argumentar etc. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 34).

Os autores também explicitam que, por mais que sejam distintos em alguns aspectos de seus aprofundamentos teóricos, Ludwig Wittgenstein e Michel Foucault possuem algo em comum. Desta forma, os filósofos:

(...) guardam grandes diferenças entre si; mas ambos praticam uma filosofia não representacionista, não essencialista e não fundacionalista. Ainda que herdeiros de tradições filosóficas e acadêmicas bastante distintas e tendo vivido em cenários sócio-culturais e acadêmicos muito diferentes, cada vez mais nos parece interessante e produtivo tentarmos articular um com o outro e descobrir suas possíveis ressonâncias (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 35).

No que diz respeito a Foucault, consideramos importante a exploração dos termos método foucaultiano e teoria foucaultiana, já que a adequabilidade de tais expressões é motivo de interesse particularmente para esse momento do trabalho: “dependendo do que se entenda por método e por teoria, haverá ou não haverá sentido nas expressões métodos foucaultianos e teorias foucaultianas”, alertam os autores (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 36). Assim, para embasar tal discussão, chamam a atenção para duas questões: i) a de que a discussão sobre o método está um tanto “fora de moda”; ii) e a de que não se pode desconsiderar as contribuições de Gaston Bachelard e Thomas Kuhn justamente para a temática do método:

Lembremos o quanto foram importantes, para a desuniversalização do método e da teoria, a noção bachelardiana de “regionalidade da epistemologia”, bem como o princípio kuhniano da “inseparabilidade entre método e teoria”, na medida em que, respectivamente, método e teoria são sempre referentes a um campo de saberes ou estão sempre circunscritos a algum paradigma. E, às contribuições de Gaston Bachelard e Thomas Kuhn, não seria demais acrescentar o anarquismo epistemológico de Paul Feyerabend (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 36).

Assim, os autores colocam que houve uma maior flexibilização na maneira de se buscar o método em uma pesquisa. Foi parecendo cada vez menos importante e interessante

encontrar as supostas verdades sobre método e teoria e cada vez mais relevante examinar como funciona, aqui e ali, um determinado método ou uma dada teoria (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 36).

Nesse sentido, os autores chamam a atenção para a questão de que, ainda que para muitas perspectivas epistemológicas haja caráter rígido, prescritivo e formal, para várias outras perspectivas há maior flexibilização e abertura em seus significados. É justamente esse último tipo de perspectiva que se mostra interessante para esse trabalho. Porém, como foi salientado no artigo que aqui foi trazido para discussão, toma-se o cuidado de não confundir flexibilização e abertura com algo que se apresente sem qualquer rigor ou formalismo adequados ao que se propõe investigar – até porque não é possível deixar de lado regras, preceitos e normas presentes na cultura em que estamos inseridos.

No decurso da argumentação, ainda no citado artigo, Veiga-Neto e Lopes (2010) ressaltam que seguir regras ou preceitos não significa que tenhamos de aderir ao formalismo; destacam também que o termo cultura é utilizado em seu sentido mais amplo, incluindo cultura acadêmica, científica, escolar, artística e da própria vida cotidiana.

Mais especificamente sobre a questão que tanto interessa à nossa pesquisa – se há método ou não em Michel Foucault –, conclui-se que o filósofo francês se afasta de uma tradição de unitarismo epistemológico, na qual se pode crer que o uso de uma perspectiva seja concebido como “a grande perspectiva”, ou a crença de que possa existir “o método de todos os métodos”. Em Foucault, não há a ideia de um método imutável, sistemático e universalmente aplicável:

Ao longo de sua imensa e variada produção, observam-se claramente deslocamentos nos conceitos que ele usa e até mesmo no que ele cria em suas descrições, análises e problematizações. Quando ele volta a usar um conceito, às vezes há apenas refinamentos conceituais; mas, outras vezes, os conceitos parecem até mesmo mudar bastante. Sendo assim, se usarmos as palavras método e teoria num sentido estrito/hard, chegaremos à conclusão – correta... – de que não há nem métodos nem teorias foucaultianas. Mas, se usarmos método e teoria num sentido amplo/soft, chegaremos à conclusão – também correta... – de que há métodos e teorias foucaultianas (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 37).

É importante salientar que a discussão em torno do método, em Foucault, não termina exatamente aqui, pois, diante de uma obra de tamanha magnitude, há muito mais o que comentar sobre a existência de método ou não na mesma. Realmente, deve-se considerar que Michel Foucault trabalhou intensamente no que se conhece por História dos Sistemas de Pensamento, mergulhando em documentos diversos do passado para aprofundar-se em temas que nos

acompanham perpetuamente (como sexualidade, poder, normas, ética), mas sem apegar-se ao método, já que, para ele, este não era um caminho seguro. Para Michel Foucault não há segurança nem na partida, nem no percurso, nem na chegada: “(...) não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é feito durante o ato de caminhar” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 39).

É nesse sentido que reforçamos nossa identificação com a obra de Michel Foucault e com a maneira como o filósofo propõe seus trabalhos. Não à toa, escolhemos esse autor para embasar esta pesquisa, uma vez que aquilo que ele nos traz, principalmente com relação às últimas obras publicadas no Brasil, muito nos interessa. É sobre essas últimas publicações que se discutirá na sessão subsequente deste trabalho.

### 3.3 Buscando o último Foucault, o Foucault daética

Para a nossa pesquisa, conforme já foi ressaltado anteriormente neste trabalho, interessam-nos particularmente as obras de Michel Foucault, mais especificamente aquelas que pertencem ao que se convencionou chamar de Foucault da ética – ou terceiro Foucault, ou ainda, último Foucault. Alguns autores denominam também esse último período de pesquisas dele como o período do ser-consigo:

No domínio do ser-consigo – que muitos denominam de “fase da ética” ou “o terceiro Foucault” –, o filósofo nos mostra de que modos o indivíduo se constitui como foco da conduta moral, como ele reconhece suas obrigações morais e por que ele deseja “ser ético”. Seu comprometimento está em colocar sob escrutínio práticas que permitem entender as relações do ser consigo e com os outros (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 40).

Essa busca, que levou Foucault a voltar à Grécia e à Roma antigas, revelou ao autor um modo de relacionar-se consigo mesmo, de relacionar-se com os outros e de relacionar-se com a verdade, verdade de si, que impressionou o autor, trazendo elementos muito interessantes inclusive para que pensemos questões da educação que enfrentamos nos dias de hoje.

Por volta do final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, lecionando aulas de filosofia no Collège de France, em Paris, Michel Foucault trabalhou a temática da ética analisando documentos do mundo antigo, mais precisamente, do período helenístico. A partir das

aulas que foram dadas em torno dessa temática, configuraram-se três obras com base nas gravações que foram feitas das mesmas: *A Hermenêutica do Sujeito* (1981-1982), *O Governo de Si e dos Outros* (1982-1983) e *A Coragem da Verdade: o Governo de Si e dos Outros II* (1983-1984).

Considerando a primeira obra, a *Hermenêutica do Sujeito*, o autor conduz-nos em uma investigação muito interessante, referente ao mundo antigo, na qual se descobre uma maneira de se relacionar consigo mesmo e com a cultura ao redor, pautada naquilo que se pode chamar de cuidado de si. Com base nesse grandioso exercício, pode-se dizer que o cuidado de si foi uma prática vivenciada no Período Grego e Greco-Romano, que expressou certa complexidade, variedade, que chamou a atenção de Michel Foucault. Pode-se observar, em seus textos, um grande mergulho nas práticas sociais vivenciadas por gregos, sob o domínio do Império Romano, o que suscitou no autor questões sobre as diferenças que se desenvolveram naquele período:

(...) essa prática de si mesmo da qual procuro elaborar, não a história, mas o esquema em que o período preciso, séculos I-II [d.C.], é uma idéia bem tradicional na arte de si mesmo. Mas, repito a fim de evitar qualquer equívoco, de modo algum pretendo que essa prática de si, que procuro situar na época em que lhes falo, se tenha formado naquele momento. Nem mesmo pretendo que naquele momento ela tenha constituído uma novidade radical. Quero apenas dizer que naquela época, em seu termo, ou melhor, após uma longa história (pois o termo ainda não se deu), chega-se nos séculos I-II a uma cultura de si, a uma prática de si cujas formas são muito ricas e cuja amplitude, que certamente não representa nenhuma ruptura de continuidade, permite uma análise sem dúvida mais detalhada do que se nos reportássemos a uma época anterior (FOUCAULT, 2010, p. 282).

Ainda em *A hermenêutica do sujeito*, há a recorrência de investigações que se reportam aos primeiros dois séculos do Período Cristão: “Eu me contentarei, portanto, em falar dos séculos I-II, realçando, porém, em seguida, um aspecto que, a meu ver, é bastante surpreendente” (FOUCAULT, 2010, p. 282). Acredita-se aqui, que Foucault está se referindo a um determinado período de vivência do chamado cuidado de si que, em sua opinião, apresentou um tipo de concepção e relação dos sujeitos com eles mesmos bastante impressionantes do ponto de vista ético e filosófico. Diz-se isso, pois é como se fosse um momento em que, na busca de ligação do sujeito com a verdade, este, em vez de se ligar à lei, liga-se, antes de tudo, a si mesmo. Sobre essa questão, Foucault (2010, p. 284) comenta que:

(...) onde nós modernos entendemos “sujeição do sujeito à ordem da lei”, os gregos e os romanos entendiam “constituição do sujeito como fim último para si mesmo, através e pelo exercício da verdade”. Há aí, creio, uma heterogeneidade fundamental que deve nos prevenir contra qualquer projeção retrospectiva. E diria que quem quiser fazer a história da subjetividade – ou, antes, a história das relações entre sujeito e verdade – deverá tentar encontrar a muito longa e muito lenta transformação de um dispositivo de subjetividade – ou antes, a história das relações entre sujeito e verdade –, definido pela espiritualidade do saber e pela prática da verdade pelo sujeito, nesse outro dispositivo de subjetividade que é o nosso e que é comandado, creio, pela questão do conhecimento do sujeito por ele mesmo e da obediência do sujeito à lei. Nenhum desses dois problemas (obediência à lei, conhecimento do sujeito por ele mesmo) era, de fato, fundamental nem mesmo estava presente no pensamento e na cultura antigos.

Nesse sentido é que podemos compreender a maneira como os homens do mundo antigo vivenciavam suas relações, as relações de si consigo mesmos, com as leis, com os outros. Isso envolvia a relação com a lei e com a verdade de maneira significativamente diferente do modo como nos relacionamos nos dias de hoje.

Uma das maneiras com que se vivenciava essa relação consigo e com os outros de forma diferente era a parrhesia, ou o franco falar. Essa maneira de trazer a verdade de si foi um dos pontos que impressionou Michel Foucault, pois, na força da fala franca, os sujeitos que a isso se permitiam colocavam-se em risco – risco de perder laços de afetividade, risco de perder a vida:

A palavra ‘parrhesia’ aparece a primeira vez na literatura grega em Eurípides [c. 484-407 a.C.], e perpassa a literatura do antigo mundo grego a partir do século quinto a.C. Mas ainda pode ser encontrada nos textos patrísticos que foram escritos no fim do quarto e durante o quinto século d.C., dezenas de vezes, por exemplo, em João Crisóstomo [345-407 d.C.].” Como se pode ver, trata-se de um termo técnico da cultura greco-romana antiga com séculos de usos e significados (OLIVA, 2012, p. 8).

Essa atividade, exercida no mundo antigo, é muito interessante, pois nos demonstra que, naquele momento, a relação com a verdade poderia ser vivida de forma totalmente diferente de hoje. Se, em nossa contemporaneidade, nos submetemos à verdade da Palavra Sagrada e das leis, em outro momento, essa relação foi muito diferente, o que permitia aos homens relacionar-se com a sua verdade, constituindo a ética de si.

A parrhesia era uma prática presente no mundo greco-romano desde o século V a.C. e perdurou até o século V d.C. Assim, existia como termo técnico para designar um certo modo de ser, por vários séculos antes da narrativa de Atos 4:1-31, e perdurou por tantos outros séculos depois dela. As reflexões de Foucault, que exploraram com profundidade esse longo período, passaram pelo sentido que o termo tinha na literatura neotestamentária. Ele dizia que parrhesia:

(...) nesses textos neotestamentários, também é a marca da atitude de quem prega o Evangelho. Nesse momento, a parresía é a virtude apostólica por excelência. E aqui encontramos um significado e um uso da palavra bastante próximos do que se conhecia na concepção grega clássica ou helenística (FOUCAULT, 2011, p. 290).

Em outros lugares da mesma obra, Foucault explica que a parrhesia, na cultura greco-romana, não designava apenas a fala franca ou corajosa, mas exigia um certo contexto. O parrhesiasta era aquele que corria um certo risco ao se expressar com franqueza diante de um outro (assembleia grega, um tirano ou um discípulo de condição social superior). Por isso, para que houvesse a prática da parrhesia, era necessário que a pessoa que falava francamente estivesse diante de alguém de status superior a ela, o que lhe expunha a um certo risco, que poderia ser a perda da sua amizade ou, no limite extremo, de sua própria vida.

De toda maneira, é a parrhesia o conceito que nos interessa pois é nele que vemos a possibilidade de uma experiência de si pautada na verdade de si, mesmo que se esteja em relação com os poderes. Na obra *A Coragem da Verdade*, curso lecionado por Foucault entre fevereiro e março de 1984, o autor muito nos chama a atenção ao nos trazer o sentido de parrhesia a partir da experiência dos cínicos, a vida cínica em seus aspectos de vida régia pois que soberana de si (FOUCAULT, 2011, p. 271). Em uma de suas últimas aulas Foucault nos apresenta a relação entre a soberania cínica que se coloca crítica, no modo dessa crítica agressiva, da polêmica, impondo-se como monarquia verdadeira, nisso opunha-se a todos os sinais e marcas das monarquias políticas. Para os cínicos o que era dureza de existência era também chance de exercício de si sobre si. (FOUCAULT, 2011, p. 272).

Assim fica o cínico como aquele que em sua maneira ultra-sincera de viver, na maneira de cuidar de si, torna-se uma estátua visível da verdade. Essa verdade era vivenciada em moldes totalmente diferentes daqueles constituídos pelo momento cristão, assim, Foucault (2011, p. 283) observou que “O ascetismo foi uma invenção da Antiguidade pagã, Antiguidade grega e romana. Não há portanto que opor a moral não ascética da Antiguidade pagã à moral ascética do cristianismo”.

Nesta mesma obra, agora já em sua última aula, o autor deixa bem claro que há uma separação de uso do termo parrhesia no texto cristão em que ele divide em três os seus usos sendo os textos pré-cristãos, os neotestamentários e também os textos apostólicos ou patrísticos. (FOUCAULT, 2011, p. 285).

Para este trabalho salientamos que interessa-nos a parrhesia não em seu eixo vertical, nessa relação com a Palavra ou o Texto Sagrado, mas aquela que, ao contrário, situa-se no eixo horizontal, assim na relação do indivíduo com os outros, daquele que tem a coragem diante dos que se enganam.

Isso posto, apropriar-nos-emos do termo parrhesia, para nos lançarmos, com base nesta ideia, neste capítulo metodológico, à apresentação das falas de professores de uma escola de ensino fundamental, do segundo ciclo, no município de Campinas, São Paulo.

### 3.4 A busca pela parrhesia dos professores: e diante de qual “verdade” eles estão?

Sabemos que professoras e professores exercem sua profissão com base em legislações federais, estaduais e municipais. Como tal, devem basear suas práticas nestas prerrogativas legais e assim construir seus planejamentos curriculares, mas é certo que todos os professores concordam com as leis e as práticas que os cercam?

Com relação à educação escolar inclusiva, sabe-se que, no Brasil, principalmente à partir de 1988 com a nova Constituição Federal, um elenco de outras leis surgiram processualmente em decorrência da mesma. O Plano Nacional de Educação-PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca alguns anos depois que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Essa década a qual o próprio ministério da educação se referia dizia respeito aos anos de 1990, anos em que a “escola de todos” deveria se consagrar. Não por acaso em 1996 temos a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nova LDB, Lei nº 9.394/96.

Inspirada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, e considerando também a Constituição Federal de 1988 a lei em questão assim apregoa acerca dos princípios e fins da educação nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber...<sup>6</sup>

Especificamente quanto à educação escolar inclusiva, referindo-se aos educandos com deficiência, no artigo 59, essa lei nos aponta que:

Art.59 Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegurem terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar.

Ao lermos, na íntegra, esses textos legais, observamos que são basicamente incoerentes com a realidade atual da maioria das escolas públicas de ensino fundamental em nosso país. Escolas que ainda carecem de arquitetura adequada, materiais e recursos humanos. Essas especificações legais, no que dizem respeito aos direitos educacionais mais atuais, acabam se sobrepondo a questões que o Estado brasileiro ainda não conseguiu solucionar em grande parte na educação escolar do país, além de terem sido elaboradas sem qualquer participação de professores regulares. Em outras palavras, se a escola pública ainda não garante plenamente nem a aprendizagem das crianças concebidas como dentro do parâmetro de normalidade, o que será daquelas que são tidas como anormais.

É como se as leis fossem se acumulando umas sobre as outras e, mesmo que belas em termos de garantias, não se efetivassem da maneira mais adequada aos educandos até por que a escola na qual foram incluídos praticamente não mudou nada para receber um público tão específico. Os educadores encontram-se submetidos a trabalhar a partir de uma legislação que não lhes é nada familiar, a não ser enquanto peça numa engrenagem maior oferecida via poder do Estado.

Nesse ponto, elencamos como muito interessante a questão da Biopolítica, conceito investigado por Foucault e que Revel (2005, p. 26) nos esclarece:

---

<sup>6</sup> Brasil. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em:  
< <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> > Acesso: mar. 2013.

O termo “biopolítica” designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população : a biopolítica- por meio dos biopoderes locais- se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornam preocupações políticas.

Pensamos que também o Brasil encontra-se mergulhado em projetos estatais que demonstram esse ideal de gestão das políticas públicas as quais buscam garantir-se por vias legais. Uma dessas legislações diz respeito exclusivamente ao direito da pessoa com deficiência ter garantida sua matrícula em escolas regulares. Daí esse encontro entre professores regulares e educandos com deficiência. Considerando-se o atual contexto da inclusão escolar, é imprescindível que façamos referência, neste trabalho, à criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>7</sup>, que se demonstra como uma política que buscou documentar tudo o que de mais importante fosse para garantir, sob vias legais, aquilo que se concebe como fundamental para que pessoas com deficiência vivenciem sua escolaridade preferencialmente em escolas regulares. Justamente nesse ponto podemos observar o ponto falho, onde não por acaso pais e professores regulares deixaram de ser ouvidos na constituição dessas leis.

Logo no início do documento em questão, podemos observar o caráter de busca de garantia de direitos, a partir de um ideal não ainda de inclusão escolar, mas de educação inclusiva:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos a estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização das

---

<sup>7</sup> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi elaborada pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial de número 555, de 5 de junho de 2007, prorrogado pela Portaria de número 948, de 09 de outubro de 2007.

escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.<sup>8</sup>

Com base nesse documento, elaborado pelo Ministério da Educação, podemos observar claramente o quanto as unidades escolares foram convidadas a se modificar para receberem o público da educação especial. Numa crítica cabível a essa questão, Lopes (2011, p. 285) nos alerta que :

Ainda de forma modesta, mas sem dúvida anunciando deslocamentos nas formas de vida e de educação da população, desde meados da última década do século XX assistimos a altos investimentos do Estado nos levantamentos demográficos e na criação de políticas voltadas à assistência social e à educação. Tais levantamentos visam mapear as condições de vida da população brasileira, reconhecendo grupos sociais que representam, devido às condições de vida que possuem, risco para si mesmos e para o Estado. É o Estado que deve arcar com custos econômicos e moral, quando não responde por qualquer tragédia com os indivíduos que vivem condições precárias de vida e educação. Há exigências internacionais sobre o Estado para que este, se quiser integrar o bloco dos ditos países em desenvolvimento, aja sobre a população, refinando seus mecanismos de regulação e de controle tanto das condições de vida de seus habitantes quanto das condições de vida de cada indivíduo em particular.

Dessa maneira, aos nos dirigirmos à unidade escolar na qual procedemos nossa pesquisa, adentramos tal ambiente com o devido respeito, mas também com a devida atenção, já que, à partir das contribuições teóricas citadas acima, sabemos que a escola é muito especialmente um espaço de funcionamento de poderes.

### 3.5 O lócus da pesquisa: de qual lugar estamos falando

Nesta pesquisa, buscou-se conversar com professores do segundo ciclo do ensino fundamental, ou, como se costuma dizer, professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

Durante a tarde em que essa conversa ocorreu, pode-se contar com a presença de quatro professores regulares que conversaram a respeito da temática da educação escolar inclusiva, especificamente a presença de pessoas com deficiência em suas salas de aula.

Para que a fala franca desses professores fosse o mais evidente possível para o público leitor, organizou-se algumas colocações dos participantes em formato de respostas a algumas questões que realmente eclodiram no momento da conversa.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso: ago. 2013.

O local escolhido foi a própria unidade escolar na qual trabalham, porém num dia de reunião pedagógica, ou seja, sem a presença de alunos. O importante para a pesquisa era que os professores tivessem concluído suas graduações entre pelo menos dez e quinze anos atrás, já que assim não teriam tido, possivelmente, nenhuma formação em curso voltada à inclusão escolar mesmo lecionando em município pólo em educação escolar inclusiva.

Esse perfil foi elencado já que acredita-se que esses profissionais sejam os que mais foram impactados pelas atuais políticas públicas voltadas à inclusão escolar, aquelas que buscam configurar a “escola de todos”. Nosso interesse se volta para a questão de que as legislações pregam uma docência voltada ao direito das pessoas com deficiência na escola regular, mas qual seria a opinião desses educadores regulares frente a isso, com base nas legislações a escola estaria respondendo bem a demanda da inclusão escolar na opinião desses professores?

É o que tentaremos abordar logo após apresentarmos questões referentes ao local dessa pesquisa.

### 3.6 Apresentação da unidade escolar onde foram realizadas as entrevistas

A unidade escolar selecionada para a realização das entrevistas desta pesquisa é hoje chamada de Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Leão Vallerié. O homenageado em questão, Léon Marie Vallerié, nasceu em Rennes (França), em 25 de maio de 1877. Era filho de um casal conhecido por sua devoção cristã. Veio para o Brasil em 1897, passando por Lorena (SP) e Cuiabá, Mato Grosso do Sul. Após idas e vindas entre outras cidades do interior paulista e do interior do Brasil, padre Léon, ou Leão, fixou residência em Campinas, em 1932, onde deu continuidade a seus trabalhos religiosos como confessor, bibliotecário e professor, mesmo depois de ter sido vítima de uma hemiplegia, que o deixou paralítico. Apesar dessa nova condição de mobilidade (padre Leão tornou-se cadeirante), continuou atuando como confessor e seguindo sua devoção por Maria Auxiliadora, bem como os ensinamentos de Dom Bosco. Faleceu em Campinas, em 23 de abril de 1954.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Tais dados foram gentilmente cedidos por uma das educadoras da unidade escolar em questão e constam no Projeto Político Pedagógico da escola, em suas páginas iniciais.

Em seus atos legais, essa unidade escolar pertence ao NAED Noroeste. Seu decreto de criação ou autorização deu-se em 6473/04-0 de 16/04/1981; sua entidade mantenedora é a Prefeitura Municipal de Campinas.

A região em que a escola se localiza é a região noroeste. Esta unidade situa-se a 24 quilômetros de distância do centro da cidade de Campinas em uma das regiões mais pobres da cidade, quase na divisa com Hortolândia.

A escola Padre Leão Vallerié mantém cursos do primeiro ao nono ano e possui trinta e seis classes. O funcionamento dessa unidade segue os seguintes horários: i) no período da manhã, funciona das 7h00 às 12h00; ii) no intermediário, das 12h00 às 17h00.

O número total de alunos é de 812, que estão assim distribuídos: 405 no período da manhã, 407 no período intermediário. A unidade escolar em questão conta com 50 professores, dos quais duas são educadoras especiais e o restante são todos professores regulares.

### 3.7 As conversas, fragmentos do sentir, voltados ao fazer.

Entrevista I: Professora 1 (P1)

Entrevistadora: Quando a senhora pode concluir a graduação que habilitou seu emprego como educadora regular?

PLP: Em 1974.

Entrevistadora: Quais os atos legais que mais marcaram sua formação naquele momento? Houve alguma lei específica, referente à educação, que tenha marcado mais sua formação e atuação?

P1: Realmente eu não me recordo de nada assim, não. Após formada, alguma lei que tenha vindo assim, não.

Entrevistadora: As novas legislações, que garantem a matrícula de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, são concebidas por você de maneira negativa ou positiva? Por quê?

P1: Eu acho positiva, tá. Embora eu acho que falte respaldo dos órgãos educacionais quanto maior adequação dessas pessoas na escola, adequação em termos de espaço, de mobilidade, agente tem um caso aí de um aluno que tá se formando agora no nono ano, né? Muitas vezes agente precisa sair pra passear, quando agente tem alguma atividade extra-classe, ele sempre quer participar e muitas vezes agente precisa de cadeira de rodas por exemplo e não tem, a escola não tem, é aquela correria atrás de cadeira de rodas, liga aqui, liga lá, acho que a escola poderia ter esse material uma vez que tem esse aluno, essa clientela. Esse aluno até que anda, só que por exemplo pra andar em uma bienal do livro, como a gente foi esse ano, as vezes tem que subir uma escada, às vezes tem um trabalho que não é em sala de aula, é em sala de vídeo, por exemplo a uma distância aí de uns 30 metros, né, aí até ele chegar lá, então se houvesse uma cadeira, eu penso, pra esse tipo de aluno deveria ter um material pedagógico mais adequado pra trabalhar, com alunos que tem deficiência visual e com esses problemas, né?! Tem que ter material adequado.

Entrevistadora: Para você, quais são as principais variáveis que levam educadores regulares de uma escola municipal a terem dificuldades diante da chamada escola de todos?

P1: Faltam cursos de capacitação, a meu ver assim, pra nós professores terem mais segurança pra tratar com esse tipo de aluno. Que eu saiba se tem, às vezes até tem alguma coisa, só que os horários... agente não bate, agente não tem como cursar, tem o curso de libras, por exemplo, tem curso de libras, sim, só que muitas vezes o professor não tem como participar, então o aluno que tem esse problema na sala de aula ele vai ter dificuldade, o professor não dá conta de dar atenção pra esse aluno. E o trabalho, eu acho assim, o trabalho que é desenvolvido com as professoras é uma coisa meio que, como que se diz, eu por exemplo, eu sei de alguma coisa que a professora trabalha em termos de português com aluno mas não existe um trabalho em conjunto com educador especial e o regular e eu acho difícil, assim acontecer isso por conta da dinâmica de trabalho que a gente tem, de tá sentando com ela e vendo, vendo qual atividade que se pode trabalhar com ele, acho difícil. As maiores dificuldades são desencontros de horário entre educador especial e professor da disciplina, o professor trabalha lá no cantinho dele, do jeito dele e agente sabe de alguma coisa mas deixa muito a desejar, agente também, a nossa falta de

preparo, então com o pouco tempo que agente tem agente vai jogando, vamo tentar isso, vamos ver se ele consegue aquilo, são experiências que agente faz, muitas delas dão certo, outras não! E é o material pedagógico, tem que ter alguma coisa assim.

Entrevistadora: Como se tem realizado a experiência de partilha dos espaços entre educadores regulares e educadores especiais itinerantes?

P1: É como eu falei pra você antes, os espaços, eles são inadequados, ele tem aula no refeitório, não dá para ser na sala de aula, ela geralmente pega alunos variados, ela não pega só aluno do nono ano, ela pega de outras salas também, ela não fica, acredito que não dê na dinâmica de trabalho dela pra ela pegar um especial de turma por vez, ela pega todo mundo, leva pro refeitório e trabalha com eles. Então o trabalho na sala de aula com professora não é feito.

Entrevistadora: Há diferenças entre a inclusão que ocorre no primeiro ciclo do ensino fundamental e aquela que ocorre no segundo ciclo dessa etapa escolar? Se sim, quais seriam essas diferenças?

P1: Há sim, pois nos ciclos iniciais a professora tem mais contato com o aluno, ela o conhece mais então dá pra fazer um trabalho melhor, não digo que a coisa saia perfeita mas ela tem maior contato com esse aluno, ela consegue fazer um trabalho maior com ele e ~~o~~ resultado. Agora, quando ele já vem pro segundo ciclo aí são vários professores. O aluno regular normal ele tem dificuldades, quem dirá o aluno com necessidades especiais.

Entrevistadora: Existe a escola de todos? Se não existe ainda, vai existir?

P1: O maior desafio frente à escola de todos é a gente conseguir fazer um trabalho a contento da rede. Conseguir realizar um trabalho a contento do aluno que tem necessidades educacionais especiais. A gente não consegue, agente não chega no final do ano e fala, olha, eu fiz tal coisas, agente não consegue fazer um trabalho legal, ainda não deu pra por exemplo, a rede, ela pede pra gente elaborar um programa à parte, pra esses alunos, um currículo à parte, um outro conteúdo mas nem sempre agente tem tempo de aplicar isso, a gente não tem. Acho que o maior desafio é a gente conseguir realmente fazer essa inclusão de maneira satisfatória. Eu acho que a

boa vontade existe mas assim, tem muita coisa que precisa ser feita, pra realmente a inclusão ser uma inclusão. É muito bonito, né a inclusão?!

Entrevista II: Professora 2 (P2)

Entrevistadora: Quando a senhora pode concluir a graduação que habilitou seu emprego como educadora regular?

P2: Em 1977.

Entrevistadora: Quais os atos legais que mais marcaram sua formação naquele momento? Houve alguma lei específica, referente à educação, que tenha marcado mais sua formação e atuação?

P2: Quando eu entrei na faculdade, a educação artística foi instituída nas escolas, virou obrigatória.

Entrevistadora: As novas legislações, que garantem a matrícula de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, são concebidas por você de maneira negativa ou positiva? Por quê?

P2: Negativa. Não contribui pra formação, não faz uma convivência com o outro, uma integração, um convívio social, na aprendizagem. Deveria ir frequentar a escola especial.

Entrevistadora: Para você, quais são as principais variáveis que levam educadores regulares de uma escola municipal a terem dificuldades diante da chamada escola de todos?

P2: Dificuldade é que não tem a pessoa que acompanha diariamente o portador de necessidades especiais; não temos formação, torna difícil, não somos habilitados, não temos técnicas, não temos instrução para lidar. Já quanto a espaço [aponta para barras e rampas presentes em alguns espaços da escola], nessa escola, tem adequações, certa acessibilidade, a sala do cadeirante estudar fica aqui embaixo, mas a gente atende dentro das limitações.

Entrevistadora: Como se tem realizado a experiência de partilha dos espaços entre educadores regulares e educadores especiais itinerantes?

P2: É tranquilo, eu aposto no atendimento individual, não em sala de aula, para ser alguma coisa mais eficiente.

Entrevistadora: Há diferenças entre a inclusão que ocorre no primeiro ciclo do ensino fundamental e aquela que ocorre no segundo ciclo dessa etapa escolar? Se sim, quais seriam essas diferenças?

P2: Não tem diferença, é aquela coisa mesma: coloca lá e vai, vai só passando as séries. A educação especial ajuda em parte, minimamente; quando entra no todo, não se integra, não vai. O físico é o de menos, mas é muito difícil a pessoa ter [deficiência] só no físico, não creio que haja só deficiência física, nem que for minimamente no mental, mas ela tem, então é difícil de qualquer forma. A síndrome de Down pode até se alfabetizar plenamente, mas dali pra frente ela tinha de ter uma ajuda individual. A faculdade não é só uma escola; que faculdade eles irão encontrar que atendam as dificuldades deles? O físico é o de menos, a acessibilidade é de menos; se nós já temos dificuldade, imagine o catedrático; não que eles não tenham capacidade, mas têm limite, há um limite. [A educadora questiona se há obrigatoriedade de inclusão na faculdade].

Entrevistadora: Existe a escola de todos? Se não existe ainda, vai existir?

P2: Não, não existe e não vai existir. Cada professor tem suas especialidades, como o médico: o clínico geral não vai operar no neurológico, assim é o professor. Cada professor é específico, já é dito: “professor de educação especial”... Agora, se tiver um em cada sala, aí sim, mas se não tem esse projeto então não é educação, senão nós seríamos professores especiais... A formação deles é pra lidar com crianças normais (“normais” você põe entre parênteses). Agora, se o Estado quer uma escola pra todos, ele tem que criar instituições, não para segregá-los; podem ir ao cinema, ao shopping, mas o Estado deveria ter institutos especializados, como a AACD<sup>10</sup>, mas que atendessem, pois eles [os deficientes] são muitos e são diversos. Porque não se trata todo mundo igual; todo mundo tem nível: o autista, nós, o síndrome de Down, todo mundo. Eu acho que o governo, ele não quer a escola de todos, ele quer empurrar pra fazer número!

---

<sup>1</sup> A professora refere-se ao trabalho da Associação de Assistência à Criança Deficiente. A página da associação pode ser consultada em: < <http://www.aacd.org.br/Default.aspx> > Acesso: jun. 2013.

Entrevista III: Professora 3 (P3)

Entrevistadora: Quando a senhora pode concluir a graduação que habilitou seu emprego como professora de matemática?

P3: Eu me formei em 1987.

Entrevistadora: Quais os atos legais que mais marcaram sua formação naquele momento? Houve alguma lei específica, referente à educação, que tenha marcado mais sua formação e atuação?

P3: Atos legais marcantes, nada que eu me lembre, mas não era período de educação inclusiva.

Entrevistadora: As novas legislações, que garantem a matrícula de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, são concebidas por você de maneira negativa ou positiva? Por quê?

P3: Positivo porquê no meu ver diminuiu o preconceito. Eu me lembro que quando eu era criança nós tínhamos medo às vezes da pessoa com deficiência, dos deficientes. Hoje não agente entra em contato, leva pra cá, leva pra lá, cuida. Há uma relação, uma aproximação, as crianças cuidam umas das outras muito bem, isso é muito bonito e isso é muito positivo. O negativo é a falta de formação nossa, falta de material, falta de preparo, falta de tempo. Agente queria se dedicar mais a essas crianças. Todas são diferentes, todas tem suas necessidades específicas.

Entrevistadora: Para você, quais são as principais variáveis que levam educadores regulares de uma escola municipal a terem dificuldades diante da chamada escola de todos?

P3: Falta de tempo e falta de material pra se dedicar a esses alunos. No caso da matemática há uma dificuldade visual da criança em entrar em contato com certos materiais, como por exemplo o transferidor. A professora de educação especial sempre deu um auxílio mas naquilo que é possível, mas tem coisas que não estão nem ao alcance dela.

Entrevistadora: Como se tem realizado a experiência de partilha dos espaços entre educadores regulares e educadores especiais itinerantes?

P3: Em geral elas pegam o aluno e levam ao refeitório porquê não tem espaço em qualquer outra sala, todas as salas estão ocupadas. O ano passado até tinha mais espaço mas esse ano como um período foi suprimido falta espaço então eles ficam no refeitório. Acontecem várias aulas, educação artística, educação física, informática, tem de tudo na escola então falta espaço.

Entrevistadora: Há diferenças entre a inclusão que ocorre no primeiro ciclo do ensino fundamental e aquela que ocorre no segundo ciclo dessa etapa escolar? Se sim, quais seriam essas diferenças?

P3: Eu nunca trabalhei, né, no primeiro ciclo, mas eu penso que é o concreto. No primeiro ciclo dá pra trabalhar mais o concreto, do quinto ao nono é mais abstrato, então é mais difícil o aluno absorver, reter o aprendizado, o conhecimento. Pra mim cada aluno é diferente, é único, na verdade pra cada um é um tipo de coisa, é um material diferente que se é requerido. Mas esse meu aluno, eu sinto assim, faltou muito pra ele, porquê ele era um aluno com vontade de aprender, que aprendia, e da minha parte faltou tempo pra eu sentar com ele e poder explicar melhor a matéria.

Entrevistadora: Existe a escola de todos? Se não existe ainda, vai existir?

P3: Pra mim o desafio pra essa escola de todos é que cada aluno é único, mas fica pra mim aquela sensação, puxa, eu podia ter ensinado mais, mas eu, pelo menos penso que eu tentei, por que fora eles tem mais trinta e cinco me esperando.

Entrevista com o professor 4 (P4)

Entrevistadora: Quando o senhor pode concluir a graduação que habilitou seu emprego como professor de educação física?

P4: Em 1988.

Entrevistadora: Quais os atos legais que mais marcaram sua formação naquele momento? Houve alguma lei específica, referente à educação, que tenha marcado mais sua formação e atuação?

P4: Foi a Constituição de 1988.

Entrevistadora: As novas legislações, que garantem a matrícula de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, são concebidas por você de maneira negativa ou positiva? Por quê?

P4: Como educador inserido na escola, eu vejo isso de forma positiva na medida em que ela vai abrir possibilidades, leques, pra que todos os alunos, né, até mesmo em respeito em questão da Constituição possam, também participar da escola, é que há a questão também do ponto de vista político de que haja situações do acesso à escola pública, no caso, então eu vejo por aí. O negativo talvez seja uma questão mais de capacitação, veja bem, exemplificando, na minha graduação nós não tivemos na época, mesmo numa universidade federal, não tivemos matérias específicas, bom, também na Pedagogia, naquela época, também acho que não tinha algum acesso, isso era algo oculto e até mesmo místico, o aluno portador de uma certa deficiência naquela época era de certa forma, assim, ele meio que ficava de lado. Não tinha perspectivas pra esse aluno na escola pública.

Entrevistadora: Para você, quais são as principais variáveis que levam educadores regulares de uma escola municipal a terem dificuldades diante da chamada escola de todos?

P4: A minha crítica é a falta de formação nas licenciaturas. Eu acho que pra quem tem cerca de dez a quinze anos de formação, acredito que não tenha tido uma formação adequada e também as discussões em relação, isso é mais recente, é mais recentemente que se tem isso.

Uma das questões fundamentais é o espaço, o espaço físico, veja a nossa escola aqui, a nossa escola não tem espaço. A quadra de educação física não tem um local adequado pra se fazer uma atividade prática pra alunos que tenham assim todas, né, de todas as espécies, outra questão seria a questão da própria mobilidade, veja na escola aqui que há vários pedaços,

porque ela foi sendo fragmentada ao longo das suas construções, não é à toa que os alunos aqui tem dificuldade de locomoção. Eu acredito que essa escola é o reflexo da própria sociedade, de certa forma, de certa forma os espaços dessa escola são o reflexo da cidade que seria uma cidade polo de inclusão mas não é polo totalmente. A questão da mobilidade na escola por exemplo, pro aluno cadeirante é muito complicado, pra educação física também é muito complicado. A educação física necessita de espaços pra fazer atividades práticas, pra conhecer a questão do corpo, precisamos de espaço pra atividades práticas, nesse sentido eu vejo tudo isso como muito negativo. Aqui há um pequeno espaço no fundo da escola pra gente fazer as aulas de educação física, mas nem todos os alunos conseguem chegar lá, pro cadeirante, por exemplo é muito complicado, isso impede qualquer forma de maior e melhor mobilidade, é um espaço que não dá.

Entrevistadora: Como se tem realizado a experiência de partilha dos espaços entre educadores regulares e educadores especiais itinerantes?

P4: Eu já recebi educadoras especiais pra acompanhar aluno e da minha parte foi tranquilas minhas aulas, no caso era um aluno cadeirante e foi muito gratificante o trabalho com ele, já que nós conseguimos promover uma certa harmonia. Por um lado também eu procurei incentivar a turma a colaborar e foi um trabalho gostoso de fazer durante um ano inteiro. Por exemplo, no trabalho com esse aluno cadeirante, em determinado momento colocamos ele em posição invertida e pra ele foi uma alegria. No final do ano ele passou a não frequentar mais minhas aulas em razão de atendimentos, da clínica fora da escola, mas enquanto ele frequentou foi muito bom pra todos.

Entrevistadora: Há diferenças entre a inclusão que ocorre no primeiro ciclo do ensino fundamental e aquela que ocorre no segundo ciclo dessa etapa escolar? Se sim, quais seriam essas diferenças?

P4: Olha, no primeiro ciclo, vamos dizer assim, há uma proximidade maior, pela característica da escola, pela característica da rede e a funcionabilidade da estrutura, é uma professora praticamente específica, ela tem mais contato com o aluno. Há uma certa preocupação tanto da professora, mas por outro lado agente vê que ao passar para o segundo ciclo há um

distanciamento por que são vários professores, você chega, dá sua aula, não há um acompanhamento efetivo até mesmo pela estrutura. Você vem dá uma aula de cinquenta minutos, a criança nem teve a atenção adequada, então, na minha concepção eu não posso falar que ocorreu ou ocorre uma continuidade, eu vejo diferença. Do primeiro ao quinto ano vamos chamar assim o aluno tem uma certa proximidade com a professora, na educação física há uma interação maior com a sala de aula. Já no sexto ano aqui na escola, a gente percebe, o aluno fica às vezes mais isolado, às vezes fica um, dois com aquele aluno que depende mais de uma outra pessoa, mas ainda assim fica mais isolado.

Entrevistadora: Existe a escola de todos? Se não existe ainda, vai existir?: A escola de todos não existe, né?! Talvez haja uma busca em determinadas situações mas como nós trabalhamos numa escola pública e essa escola pública tem ciclos diferentes, em determinado instante você tem um ciclo específico. O governo vai privilegiar por exemplo a questão da educação em determinados momentos e em outros não. Então, em certos momentos eu posso dizer que sim, que há uma busca, em outros momentos, não. Então não dá pra se afirmar que haja a escola de todos, enfim, mas essa é uma busca, né?! A educação inclusiva na verdade é um reflexo da educação pública como um todo, em alguns momentos ela busca mais ser a escola de todos, em outros momentos, não, ela recua!

Após termos trazido tais falas, partiremos em seguida para nosso próximo capítulo.

## CAPÍTULO 4

### 4.1 Alguns apontamentos

Voltando nossa atenção para aquilo que os professores aqui entrevistados nos trazem, reforçamos que nossa ferramenta interpretativa básica considera a questão da fala franca, ou parrhesia, como aquela que pode propiciar ao sujeito que a exerce um modo de cuidado de si. Esse modo de cuidado de si expressa uma ética de si consigo mesmo que pode interromper formas de governo, assim:

A ética, numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do comportamento de cada um e dos códigos que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais. Esse conceito idiossincrático desloca a noção clássica de ética como “estudo dos juízos morais referentes à conduta humana” (quer em termos sociais, quer em termos absolutos) para ética como o modo “como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações”, ou, em outras palavras, a ética como “a relação de si para consigo”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 81).

Em consideração às falas dos professores com os quais pudemos conversar/entrevistar, não temos dúvidas de que expressaram seu dizer-verdadeiro em referência à educação escolar inclusiva.

Observamos que para esses quatro “parrhesiastas” algumas colocações foram comuns e gostaríamos de trazê-las a título de levantarmos algumas discussões.

Para todos os professores (P1, P2, P3 e P4) a ausência de capacitação, de formação técnica deles frente a seus educandos com deficiência para trabalharem em equipe, seria um dos sérios problemas para que a “escola de todos” não ocorresse da maneira adequada. Falam que no período em que concluíram suas graduações (1974, 1977, 1987, 1988) nenhuma formação lhes foi oferecida quanto a lecionarem para pessoas com deficiência. Uma vez não instrumentalizados para lidar “com esse tipo de aluno” (P1), ou com “alunos dessa espécie” (P4) ficaria inviável a eles professores oferecer uma atenção adequada aos educandos com deficiência. Como que reclamando uma formação num campo de saber que os habilite a falar do outro, os professores demonstram interesse em formação oferecida pelo Estado. É nesse momento que nos valem de

um trecho descrito por Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 2) em que esses autores nos trazem uma interessante crítica quanto a questões que se relacionam com o que trazemos aqui:

Lembremos que Foucault (2008, p.75) chama de normação à situação disciplinar, na qual a norma precede ao normal e ao anormal, de modo que o “fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma”. Assim, é pelas disciplinas que se “estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros. Ou seja, é a partir daí que se faz a demarcação entre o normal e o anormal” (idem). A normalização disciplinar —que, a partir desse ponto, o filósofo passa a denominar simplesmente normação— parte de um modelo construído, considerado ótimo segundo determinados critérios e fins que se quer alcançar. Em seguida, a normalização disciplinar procura enquadrar as pessoas em tal modelo. Quem se submete ao enquadramento, de modo a formatar seus gestos, atos, traços físicos segundo o modelo, é chamado de normal. Ao contrário e em termos do rebatimento, será considerado anormal aquele que, por variadas razões, não for rebatido segundo o que preceitua a norma. O gradiente de anormalidade varia em função do quanto varia a efetividade do rebatimento.

No entanto ao serem questionados quanto à presença das educadoras especiais e um possível trabalho de parceria entre ambos justificam que não há espaço nem tempo para que possam fazer tais trocas e no caso das séries finais do ensino fundamental apontam falta de formação também destas profissionais frente às disciplinas que lecionam, é como se houvesse um total desencontro entre professores regulares, educadores especiais e as reais necessidades de aprendizagem dos educandos com deficiência, assim nos traz (P3), “A professora de educação especial sempre deu um auxílio mas naquilo que é possível, mas tem coisas que não estão nem ao alcance dela”.

Tomando essas falas, pensamos que nos é trazida uma gama de desencontros entre aquilo que as políticas públicas exigem tanto dos professores de educação regular como dos professores de educação especial, aqueles que visam fazer a “ponte” entre a escola regular e a pessoa, o educando com deficiência, e no entanto observamos que professores regulares expressam-se descontentes em não conseguir cumprir com tal missão que lhes é imposta “O maior desafio frente à escola de todos é agente conseguir fazer um trabalho a contento da rede”. Mas é justamente nesse sentido que Mantoan (2009, p.30) aponta que a escola pública regular resiste em vivenciar a inclusão de alunos com deficiência pois neutralizaria os desafios que essa inclusão impõe àqueles que com ela se relacionam, assim nos aponta algumas questões para que

entendamos esse mecanismo:

Tanto a escola comum como a escola especial tem resistido às mudanças exigidas por uma abertura incondicional às diferenças. Uma das mais sérias e influentes razões para que essa situação se mantenha é a neutralização dos desafios que a inclusão impõe ao ensino comum e que mobilizam o professor a rever e a recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazida pela escola para todos. Esses desafios estão sendo constantemente anulados, temporizados por políticas educacionais, diretrizes, currículos, programas compensatórios (reforço, aceleração, entre outros). Falsas saídas têm permitido às escolas comuns e especiais escaparem pela tangente e se livrarem do enfrentamento necessário com a organização pedagógica excludente e ultrapassada que as sustenta.

Colocar-se à disposição das diferenças não parece ser o que os professores de educação regular desejam em suas práticas, principalmente nas condições as quais são submetidos. Isto é o que uma das entrevistadas deixa muito claro, que “ não existe a escola de todos” e fala sobre essa tentativa de escolarizar educandos com deficiência em escolas regulares, de torna-la assim como “Negativa”. Não contribui pra formação, não faz uma convivência com o outro, uma integração, um convívio social, na aprendizagem. Deveria ir frequentar a escola especial.(P2) Fica-nos nitidamente claro que para essa docente não há acordos, não há qualquer identificação com a chamada “escola de todos”.

Assim, essa professora com a qual conversamos traz, em suas falas, a franqueza da parrhesia. Independente das legislações que estão sob as demandas de suas práticas, e, mesmo que haja sobre ela uma supervisão educacional que cobra tais posturas via equipe gestora dessa mesma escola, ela expressa aquilo em que acredita e assim diz, com base no elenco de questões falhas no que diz respeito à escolaridade de educandos com deficiência na escola regular na qual atua, que a escola de todos não existe.

A professora em questão, bem como todos os outros professores entrevistados, possui um vínculo empregatício efetivo com a prefeitura municipal de Campinas e, portanto, não sabemos exatamente qual a dimensão do risco no qual ela se coloca ao exercer sua fala franca. Não sabemos se ela corre o risco de perder seu emprego ao expressar sua opinião quanto à inclusão escolar que vivencia diariamente. De toda forma concebemos sua fala como uma nítida expressão do descontentamento enfrentado diariamente por professores regulares frente à escola de educação inclusiva. Sua fala é franca naquilo que contra-argumenta as legislações educacionais atuais dessa “escola para todos”.

Na colocação de dois outros professores (P3 e P4) vê-se uma expressão de otimismo frente ao que pode causar a presença de alunos com deficiência na escola de educação regular no

sentido de aproximações que desmistificam a figura de um deficiente, assim, P3 nos relata “ no meu ver diminuiu o preconceito. Eu me lembro que quando eu era criança nós tínhamos medo às vezes da pessoa com deficiência, dos deficientes. Hoje não a gente entra em contato, leva pra cá, leva pra lá, cuida. Há uma relação, uma aproximação, as crianças cuidam umas das outras muito bem, isso é muito bonito e isso é muito positivo”. O professor 4 por sua vez nos traz, em relação à presença de educandos com deficiência que “isso era algo oculto e até mesmo místico, o aluno portador de uma certa deficiência naquela época era de certa forma, assim, ele meio que ficava de lado. Não tinha perspectivas pra esse aluno na escola pública”.

Reforçamos aqui que não desconsideramos que tais professores sejam coerentes em suas visões otimistas frente a esse ponto da educação escolar inclusiva, porém, o que nos marca frente a essa conversa franca com tais professores é que relatam uma exigência complexa por parte do Estado sem oferecer a devida preparação para tal, preparação do ambiente, preparação dos próprios professores. Assim P1 fala “ Eu acho que o governo, ele não quer a escola de todos, ele quer empurrar pra fazer número”! Nesse sentido P4 também levanta sua crítica diretamente ao Estado, pois elenca todas as ausências presentes na escola como um reflexo daquilo que já ocorre na sociedade e em especial daquilo que já é ausente na própria educação pública. “A educação inclusiva na verdade é um reflexo da educação pública como um todo, em alguns momentos ela busca mais ser a escola de todos, em outros momentos, não, ela recua!

Fica-nos claro que estamos diante de um momento em que temos o imperativo do governo e da governamentalidade (FOUCAULT, 2008) atuando fortemente nas políticas públicas educacionais e incidindo diretamente na prática de nossos professores regulares. Muitas são as questões que se misturam à partir de tal imperativo, mas observamos que tanto professores como muito possivelmente os educandos com deficiência não são, pelo menos não na maioria das situações, beneficiados com isso. Sobre esse aspecto, Lopes (2011, p. 290) traz para nós algumas questões com as quais nos identificamos:

(...) ficou claro que problematizar a inclusão inscreve-se na problematização do do governo e da governamentalidade. Entender a inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de modo que eles passem a olhar para si e para o outro - sem necessariamente ter como referências fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do desempregado e do empregado etc.- é uma condição para entender a articulação da inclusão com a governamentalidade. É uma condição para entender, também, como a inclusão se torna, na contemporaneidade, um imperativo sobre a população.

Com base nos apontamentos que pudemos trazer referente às falas dos professores regulares quanto à “escola de todos” e junto da crítica tão bem elaborada pela autora citada acima no que diz respeito à presença clara de uma ação direta que o Estado dirige aos professores via políticas públicas, nos encaminhamos para tecer algumas conclusões.

#### 4.2 Início de um percurso, história de um caminho

Na tentativa de contribuir com a crítica, com o debate sobre a inclusão escolar, buscou-se, dentro dos limites deste trabalho, não só trazer alguns dos marcos que compõem a trajetória da pessoa com deficiência no Brasil, mas também aqueles que compuseram a trajetória da inclusão escolar especificamente no município de Campinas. Além desses pontos, o mais importante, sem dúvida, foi ouvir aquilo que professoras e professores da rede regular de ensino fundamental puderam dizer acerca da condição de trabalho que passaram a vivenciar em suas salas de aula, ao trabalharem com educandos com deficiência, na chamada escola de todos.

Isso posto, pretende-se, no presente capítulo, encaminharmos nossas finalizações sobre a discussão a respeito da inclusão escolar, tendo como foco o contexto atual dessa inclusão. Para isso, é objetivo das sessões deste quarto capítulo retomar conceitos trazidos pela escolha teórica que respalda esta pesquisa, com o propósito de tecer construtivas críticas à educação inclusiva.

#### 4.3 Inclusão Escolar: uma conversa franca

Se, com relação à educação pública regular, o município de Campinas considera as legislações federais e estaduais para, a partir daí, constituir sua organização referente à inclusão escolar, e esta organização (apresentada no capítulo 1 deste trabalho) soa como algo harmônico para aqueles que elaboram o que deve ser implementado nas escolas, o oposto está na concepção dos educadores regulares.

As falas das três professoras e do professor com o qual pudemos conversar deixaram muito claro que há muito mais críticas do que apontamentos otimistas referentes à educação escolar inclusiva.

De qualquer maneira, por mais que possam ser feitas muitas críticas a respeito da inclusão escolar, deve-se ressaltar que há aspectos positivos, em especial no que se refere à escolaridade das pessoas com deficiência. A acessibilidade, em seus mais diversos aspectos, por exemplo, é um grande ganho para toda a sociedade. Com efeito, toda a materialidade que foi construída para garantir que pessoas com diferentes tipos de deficiências pudessem ir e vir com mais autonomia é bem-vinda à sociedade como um todo. Desde banheiros, a calçadas, telefones públicos e transportes adaptados para pessoas com mobilidade reduzida (seja por motivo de uma deficiência transitória ou permanente), a vida cotidiana foi equipada, com tais mudanças.

Isso posto, para dar sequência às nossas reflexões, faz-se necessário estabelecermos uma comparação a respeito do trabalho com o deficiente na escola em épocas passadas e agora. Como sabemos, num passado não tão distante, crianças com dificuldades de aprendizagem mais acentuadas – e que, por consequência, levavam mais tempo para aprender os conteúdos escolares – eram rapidamente encaminhadas para avaliações em instituições filantrópicas de educação especial, escolas essas sempre equipadas com uma equipe multidisciplinar, para que as crianças fossem então avaliadas e, muitas vezes, classificadas como deficientes. Essas crianças, em geral, permaneciam nas instituições por muitos e muitos anos.

Entretanto, atualmente, a realidade não é mais essa: a escola pública (embora seja criticável em muitos aspectos) faz, via leis, exigências consideráveis para professoras e professores, do início da educação infantil, ao final do ensino fundamental, no sentido de que estes trabalhem com educandos com as mais variadas deficiências e da maneira mais eficiente possível. Das questões físicas às questões mentais, passando pelas sensoriais, ou mesmo pela deficiência múltipla, exige-se que estes profissionais (que, muitas vezes, não tiveram nenhuma formação teórica prévia) exerçam uma docência que dê conta de todas essas complexidades.

Nesse atual contexto da inclusão escolar, em que algumas questões já vivenciadas a partir das leis vêm sendo criticadas, voltamos nossa atenção às palavras de Glat (2010, p. 13), que no prefácio da obra *Repensando a inclusão escolar* faz o seguinte alerta:

O tema da inclusão escolar e social de pessoas com deficiência tem se destacado na agenda da Educação nas últimas décadas. Com efeito, a complexidade da questão foi tratada em uma profusão de leis e diretrizes institucionais, com maior expressividade a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394/96), e tem se constituído em alvo de extenso acervo de pesquisas e debates acalorados. A despeito do anunciado comprometimento da legislação e das ações governamentais com a inclusão, é preciso lembrar que muitas delas têm respondido mais à necessidade de indicadores nacionais

frente aos organismos internacionais do que garantido a qualificação do ensino nas escolas. O discurso do movimento inclusionista radical está assentado, de maneira geral, na premissa de que “ser diferente é normal” e que as deficiências representariam variações naturais do padrão de normalidade. Sob esta perspectiva, nega-se a presença de patologias incapacitantes e de suas consequências deletérias para seus portadores e preconiza-se a substituição da oferta de serviços especializados por atendimentos, considerados aprioristicamente como capazes de educar a todos indistintamente.

Observamos assim que, mesmo entre os pesquisadores que pertencem a grupos de pesquisa voltados à inclusão escolar, nota-se o crescimento de trabalhos que abordam a questão de maneira bastante crítica. Muitos desses trabalhos são frutos de pesquisas que foram a campo, ou seja, os pesquisadores adentraram unidades escolares públicas, em geral das séries do ensino fundamental, para fazer a observação do que vem acontecendo quanto à inclusão escolar.

Um desses trabalhos que nos chamou bastante a atenção foi a tese de doutorado de Pletsch (2010). Nesta pesquisa, contemplada com a medalha de trinta anos da FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), a autora aborda a questão da inclusão escolar como algo que parece estar mais voltado a responder à necessidade de indicadores nacionais frente aos organismos internacionais, do que a buscar propriamente a garantia de qualidade de ensino nas escolas. Com efeito, Rosana Glat, no prefácio dessa obra, mais uma vez traduz essa crítica:

Sob a influência de diretrizes internacionais, vem sendo amplamente difundido no Brasil o discurso em prol da inclusão no ensino comum de alunos com deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento. Com base na consigna “Educação Para Todos”, a chamada educação inclusiva constitui hoje política oficial do nosso país, amplamente respaldada pela legislação nacional em nível federal, estadual e municipal. Desde o final da década de 1990, e mais intensamente nos últimos anos, esta tem sido uma área privilegiada por programas de financiamento do Governo Federal para formação de professores e montagem de salas de recursos com tecnologias assistivas (GLAT, 2010, p. 13).

É a partir de tal crítica que se buscou, nesta pesquisa, por meio das falas dos professores entrevistados, ouvir o professor regular que enfrenta esse cotidiano contemporaneamente. Desta forma, questiona-se como a inclusão seria possível, se a escola ainda não conseguiu garantir nem mesmo aquilo que tem como função primordial, a saber, garantir com qualidade, basicamente, a escrita e a leitura das crianças que lá estão independentemente de serem deficientes ou não.

## CONCLUSÃO

Tendo como base as críticas elaboradas por Veiga-Neto e Saraiva (2011), no que diz respeito a uma espécie de confusão, de mau uso que se faz do conceito de inclusão, consideramos também, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, alguns conceitos foucaultianos fundamentais para esse debate, como os de governo e governamentalidade, que se configuram, a princípio, como conceitos-chave para os objetivos do presente trabalho.

Com efeito, acreditamos que a questão da inclusão escolar seja um tema bastante atual e que possa ser observado com base nas lentes de Foucault. Realmente, muitos são os pesquisadores da Educação que se dedicam às investigações nessa área seguindo algumas das ferramentas conceituais do autor em questão, conforme destacam Veiga-Neto e Saraiva (2011):

As teorizações de Michel Foucault têm sido de grande relevância para a pesquisa no campo da Educação, permitindo desenvolver trabalhos com abordagens que, em geral, se diferenciam pelo seu potencial de crítica radical ao presente. Observando-se o cenário acadêmico atual, constata-se um número crescente de produções de inspiração foucaultiana. Desses estudos vem resultando uma literatura que, apesar de ainda pouco extensa, tem uma importância difícil de subestimar. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 6).

Como se sabe, Michel Foucault, ao longo de suas pesquisas, presenteou-nos com investigações que apontam, em cada período investigativo, conceitos que nos levam a compreender aspectos muito relevantes da sociedade, bem como aqueles que mais nos interessaram aqui por estarem presentes na escola. Sempre influenciando os trabalhos no campo da Educação, podemos dizer que possuímos um quadro de pesquisas com inspiração foucaultiana bastante diverso, já que se constitui de acordo com o lançamento das obras do autor francês.

No que diz respeito às obras publicadas na década de 1960, como *As palavras e as coisas* (1966) e também *A arqueologia do saber* (1969), o então comumente chamado de primeiro Foucault deu origem, sem dúvida, a importantes estudos educacionais, sendo também chamado de Foucault da arqueologia ou Foucault do ser-saber.

Considerando a continuidade das publicações que se seguiram, pode-se afirmar que foram também de grande importância para a pesquisa em educação no Brasil as obras foucaultianas que deram um tom genealógico às pesquisas, estudos esses que compoariam o

segundo Foucault, conhecido nesse momento pela obra *Vigiar e Punir*, de 1975. A partir dessa publicação, muitos são os estudos que se aprofundaram na obra de Michel Foucault, considerando seu pensamento no que diz respeito à história e à filosofia. E, logo, muitos foram os trabalhos relevantes que partiram daí dando sentido às pesquisas do campo educacional:

Foi nessa fase que ele esteve mais envolvido em compreender como, na Modernidade, nos tornamos sujeitos no interior das relações de poder. Resultam daí inúmeros estudos históricos, sociológicos e pedagógicos sobre a educação e a escola na Modernidade e na Contemporaneidade (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 6).

As obras de Michel Foucault, em especial as que dizem respeito à fase do ser-poder, contribuíram – e muito – para a compreensão da escola moderna, que funcionou como um espaço de dispositivo para a disciplinarização e docilização dos corpos, utilizando-os na consolidação do sistema capitalista de produção. Ainda assim, mais do que a fábrica, o hospital, o exército ou a prisão, a escola exerceu um papel de extrema importância para a constituição das assim chamadas sociedades disciplinares.

Ainda que consideremos o Foucault dessa fase, qual seja o segundo Foucault, observa-se a crescente busca nas pesquisas em educação pelo chamado Foucault da ética ou terceiro Foucault. Este, sem desconsiderar os anteriores, muito interessa à pesquisa em questão.

Interessa-nos diretamente este Foucault da ética pois se estão os professores que entrevistamos voltados ao cumprimento de leis referentes à educação escolar inclusiva e sobre isso não demonstram praticamente nenhuma identificação mas muitas críticas à respeito, vemos nesse dizer-verdadeiro a expressão daquilo que poderíamos considerar como uma forma de cuidado de si.

Ainda que saibamos que essa é uma pesquisa baseada na fala de apenas quatro professores, pensamos que eles podem demonstrar uma forma de conceber a educação escolar inclusiva bastante presente hoje, muito comum entre seus pares, uma inclusão que busca apagar as diferenças que existem para mostrar que temos escolas inclusivas que não deixamos ninguém de fora.

Não acredito que, mesmo extremamente desconfortáveis nessa posição os professores saiam às ruas para reivindicar o direito de não trabalhar com educandos com deficiência, afinal isso soaria desumano, estaria fora da ordem de docência nos dias de hoje.

Mas penso que o franco falar exercido pelos professores aqui abordados nos trouxe a possibilidade de considerarmos que mesmo dentro dessas formas de governmento às quais estão submetidos procuram ativar possibilidades de cuidado de si. Nesse sentido, ficamos com Gallo (2011, p. 372) quando nos diz:

(...) este conceito- o de cuidado de si- consiste numa tomada de posição mais “ativa” em relação ao poder. Se Foucault sempre recusou uma visão negativa do poder, tomado estritamente como repressão, colocando sempre o tema da resistência, parece que em seus últimos cursos vemos uma ênfase maior na afirmação. Uma coisa é dizer que todo exercício de poder implica resistência; outra, bastante diferente, é dizer que a ética do cuidado de si significa a produção de práticas de liberdade, como ele enuncia na conhecida entrevista de 20 de janeiro de 1984, reproduzida nos Dits et écrits. Nessa perspectiva, as questões éticas atravessam e estão atravessadas pelas questões políticas, não podendo ser dissociadas das relações com o poder, nas dobras do dentro e do fora do pensamento.

Considerando todo o percurso pelo qual buscamos trazer essa pesquisa via falas francas de professores, pensamos que, mesmo que as políticas não sejam amenizadas ou transformadas para melhor atender a educandos com deficiência, o que envolveria diretamente seus professores, é inevitável dizer que vemos nesses docentes a busca de uma verdade de si.



Foto: CARTIER- BRESSON, H. Children Playing in the Ruins. Seville, 1933.  
disponível em: [www.laurencemillergallery.com/levitt\\_hcb\\_1.htm](http://www.laurencemillergallery.com/levitt_hcb_1.htm)

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, A. F. A função-educador: um ensaio aberto nos domínios de formação de subjetividades. In: \_\_\_\_\_. Foucault e a função-educador: Sujeição e Experiências de Subjetividades Ativas na Formação Humana. Ijuí: Ed.Unijuí, 2010.

CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

COIMBRA, C, M, B. Ética, direitos humanos e biopoder. *Verve*, São Paulo, v. 20, p. 85-100.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.3. Tradução de Aurélio Guerra Neto et. al. São Paulo: Ed. 34, 1980.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FOUCAULT, M. Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. Genealogia e Poder. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003. p. 167-177.

FOUCAULT, M. Aula de 17 de janeiro de 1979. In: \_\_\_\_\_. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 39-70..

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. RABINOW, P. Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p.273-295.

FOUCAULT, M. *A coragem da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GADELHA, S. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, S. As contribuições de Foucault à Educação. *IHU On Line*, São Leopoldo, Ed. 223, 11 jun. p. 21-25, 2007. Disponível em: [HTTP://www.unisinos.br/ihuonline](http://www.unisinos.br/ihuonline). Acesso em: 20 de março 2013.

- GALLO, S. Do cuidado de si como resistência à biopolítica. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. Foucault, Filosofia e Política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 371-391.
- GLAT, R. Prefácio. In: Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: EDUR, 2010. p 13-15.
- JANNUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.
- KASSAR, M. C. M. Deficiência Múltipla e Educação no Brasil: Discurso e Silêncio na História de Sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.
- KOHAN, W. O. Infância e Educação em Platão. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003.
- LOBO, L. F. Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- LOPES, D. A; MENDONÇA, A. P. História e habitação: cidadania e a questão social da população de rua e Campinas. Impulso, Piracicaba, v. 19, n. 48, p. 41-60, jul-dez. 2009.
- LOPES, M. C. Norma, Inclusão e Governamentalidade Neoliberal. In: CASTELO BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. (Org.). Foucault, filosofia e política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 283-298.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). O desafio da diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, p. 29-41, 2009.
- MARINS, S. C. F.; MATSUKURA, T. S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. Rev.bras.educ.espec [online], v.15, n.1, p.45-64, 2009.
- MOURA, M. Resenha de LAPA, José Roberto do Amaral, Cidade: os cantos e os cantos. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 18, n. 35, p. 401-406, 1998.
- OLIVA, A, S. Um exemplo de superação do medo: a parrhesia do apóstolo Pedro na tradição Lucas-Atos. Estudos Bíblicos, v. 29, p. 20-30, 2012.
- OLIVEIRA, R. M. de. A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004): contribuições para o entendimento da “Escola Viva”. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, 2005.
- PLETSCH, D. M. Repensando a inclusão escolar: Diretrizes Políticas, Práticas Curriculares e

- Deficiência Intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.
- REVEL, J. Foucault: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.
- ROOS, A. P. Sobre a (in)governabilidade da diferença. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs). Inclusão escolar: Conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 13-31.
- SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, V. A educação pulsional de Nietzsche. In: A Educação Possível. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- SOUZA, R. M. de; GALLO, S. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, v. 23, n. 79, p. 39-63, ago 2009.
- VEIGA-NETO, A. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEIGA-NETO, A. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). Foucault, filosofia e política.. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 37-52.
- VEIGA-NETO, A. V.; LOPES, M. C. Inclusão como dominação do outro pelo mesmo. In VII Colóquio internacional Michel Foucault, São Paulo: PUC, 2011.
- VEIGA-NETO, A.V.; LOPES, M.C. Inclusão e Governamentalidade. Educação e sociedade, Campinas, 2007. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf> Acesso em: 13/03/2013.
- VEIGA-NETO, A ; SARAIVA, K. Educar como arte de governar Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, p.5-13, Jan/Jun 2011.
- WCWFA- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração mundial de educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades Básicas de aprendizagem Alfredo Veiga-Neto gem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

# Anexos:

I

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Faculdade de Ciências Médicas- UNICAMP

## PROJETO DE PESQUISA

**Título:** Em busca da escola de todos: investigando a fala de educadores regulares frente a escola inclusiva.

**Área Temática:**

**Pesquisador:** Priscila Rodrigues Nunes

**Versão:** 2

**Instituição:** Faculdade de Educação

**CAAE:** 02984412.1.0000.5404

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 70099

Data da Relatoria: 03/08/2012

**Apresentação do Projeto:**

O presente projeto tem como objetivo principal ampliar a discussão sobre a chamada escola para todos, propondo pensar a formação que os educadores regulares tem recebido para atuar em aulas práticas, além de propor possíveis melhorias para a formação de educadores visando a garantia da permanência com qualidade das crianças deficientes matriculadas na educação regular. Para tal serão entrevistados educadores que trabalham em escolas públicas de Campinas. O número de professores entrevistados será seis, provenientes do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, considerando a diferença no número de professores que atuam diretamente com os alunos entre o primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental bem como a presença de alunos especiais dentre esses.

**Objetivo da Pesquisa:**

O presente projeto tem como objetivo principal ampliar a discussão sobre a chamada escola para todos, propondo pensar a formação que os educadores regulares tem recebido para atuar em aulas práticas, além de propor possíveis melhorias para a formação de educadores visando a garantia de permanência com qualidade das crianças deficientes matriculadas na educação regular.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme consta do projeto não há riscos.

**Benefícios:** Ampliar a discussão de chamada escola para todos (inclusiva), se possível propondo possíveis melhorias para a formação dos professores.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa tem base na literatura especializada e apresenta a documentação pertinente.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O termo de consentimento livre e esclarecido está bem elaborado. Consta a concordância dos responsáveis pelas instituições envolvidas.

**Recomendações:**

Projeto adequado

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações :**

Adequado para aprovação

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado após resposta às pendências.

CAMPINAS, 09 de Agosto de 2012

---

Assinado por: Carlos  
Eduardo Steiner